

Como Melhorar o Envolvimento de Crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais, nas Rotinas, em Creche

Ana Rita Carvalho Aguiar



INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

Outubro de 2011

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS

**Como Melhorar Envolvimento de Crianças com e sem Necessidades
Educativas Especiais, nas Rotinas, em Creche**

Trabalho de Projecto para obtenção do grau de mestre
em Necessidades Educativas Especiais
– Área de Especilização em Cognição e Motricidade

Ana Rita Carvalho Aguiar

Orientadora: Doutora Isabel Chaves de Almeida

Outubro 2011

Agradecimentos

Qualquer forma de expressão, mesmo no âmbito de qualquer projecto que abraçamos na nossa vida, não fica isenta das influências e inspirações das pessoas que nos rodeiam e nos fazem sentir que vale a pena. Daí, dar a conhecer o meu profundo e eterno obrigado;

- aos meus pais, o sentimento de gratidão, sem descrição possível, junto deles aprendi a ser quem sou. São a minha referência, o meu chão!

- aos meus avós[☆], que para mim são fonte de inspiração e de respeito profundo, pela educação, pelos lutadores que foram e por terem acreditado sempre em mim;

- ao meu marido, que sempre me apoiou nesta caminhada e me apresentou, em momentos de desânimo, uma visão mais optimista da vida;

- à minha orientadora Doutora Isabel Chaves de Almeida, pela sua infindável disponibilidade, sensibilidades e paciência. Por todos os momentos de enriquecimento pessoais que me proporcionou;

- ao Doutor Nuno Amado, pelo empenho e esclarecimento sobre o SPSS, ao Doutor Marco e a todos os docentes do Mestrado de Necessidades Educativas Especiais, da área de especialização em cognição e motricidade, que me proporcionaram momentos de reflexão e introspecção, contribuindo para o meu contínuo crescimento;

- às amigas e colegas pelo encorajamento e pelas experiências e emoções partilhadas;

- à APPACDM de Lisboa representada pela instituição creche “A Tartaruga e a Lebre”, por me dar a possibilidade de explorar este trabalho de projecto e pela contínua inspiração no trabalho com estas crianças e suas famílias;

- por fim, mas não menos importante, às crianças, pelo enriquecimento que me proporcionaram com a sua participação.

Resumo

Numa sociedade em que se verifica o espírito da mudança, é colocado à escola o desafio de promover uma cultura de escola e de sala de aula, que lide com a diversidade e aceite a diferença, visando um ensino de qualidade e respeitando a individualidade de cada um.

Este trabalho de projecto insere-se no âmbito do estudo sobre a questão de como melhorar o envolvimento de crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), nas rotinas. Procurará contribuir para a melhoria do envolvimento de crianças aparentemente sem problemas, assim como de crianças com necessidades educativas especiais, em três salas de uma creche em Lisboa. A nossa pergunta de partida, geradora e orientadora deste estudo é: “Como melhorar o envolvimento de crianças com e sem NEE, nas rotinas em creche?”

Mais especificamente, procurar-se-á, avaliar a quantidade de tempo em que a criança está envolvida com os adultos, os pares e os materiais, durante as rotinas e verificar a complexidade do envolvimento da criança.

Abstract

In a society where there is the spirit of change, the school is placed on the challenge of promoting a culture of school and classroom that deals with diversity and accepts the difference, seeking a quality education and respecting the individuality of each one.

This work of project is inserted in the context of the study on the question of as it will improve the children's involvement with and without Educative Special Necessities (NEE), in the routines. It will try to contribute to the improvement of the children's involvement apparently without problems, as well as of children with educative special necessities, in three rooms of a creche in Lisbon. Our question of departure, creator and advisor of this study is: "How to improve the involvement of children with and without special needs, in creche routines?"

More specifically, it will seek to assess the amount of time the child is involved with adults, couples and materials during routines and to check and the complexity of the involvement of children.

Siglas Utilizadas

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EAERE – Escala para Avaliação do Envolvimento nas Rotinas para Educadores

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SN/T21 – Síndrome de Down/Trissomia 21

APPACDM – Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

P.C. – Paralisia Cerebral

ICF-CY – Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens

PIIP – Plano Individual de Intervenção Precoce

I.P.S.S. – Instituição Particular de Solidariedade Social

S.N.C. – Sistema Nervoso Central

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância

S.P.S.S. – Statistical Package for the Social Sciences

Índice Geral

Introdução	1
Capítulo I	5
Enquadramento Teórico	6
1. A Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais	6
1.1. Conceito de Necessidades Educativas Especiais	6
1.2. A Integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais	8
1.3. A Inclusão: Um caminho a percorrer	11
2. Intervenção Precoce	17
2.1. Definição de Intervenção Precoce	17
2.2. Enquadramento Legal do Envolvimento dos Pais ao nível da Intervenção Precoce	21
2.3. Operacionalização da Intervenção Precoce	22
3. Contextualização Histórica e Ideológica da Creche	24
3.1. Definição de Creche	25
3.2. Objectivos e Funções da Creche	26
3.3. Qualidade na Creche	27
3.4. Espaço Físico da Creche	29
3.5. Currículos e Princípios Orientadores em Creche	31
3.6. Relação Educador-Criança	33
3.7. Perfil do Educador	34
4. Rotinas na Educação na Creche	36
4.1. Importância das Rotinas na Educação	36
4.2. Rotinas na Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais	40
5. Envolvimento da Criança na Creche	43
5.1. Conceito e Definição de Envolvimento	43
5.2. Níveis de Qualidade do Envolvimento	45
5.3. Importância do Envolvimento para o Desenvolvimento	46
5.4. Envolvimento de Crianças com Necessidades Educativas Especiais em Creche	50

5.5. Estratégias para Aumentar o Envolvimento	50
6. Classificação das Crianças com Necessidades Educativas Especiais	53
6.1. Trissomia 21	53
6.2. Paralisia Cerebral	54
6.3. Síndrome de Noonan	55
Capítulo II	56
Trabalho de Projecto (Introdução)	57
1. Objectivos do Trabalho de Projecto	58
2. Procedimentos	58
2.1. Caracterização da Instituição	59
3. População-Alvo do Projecto	60
3.1. Caracterizações gerais das crianças com NEE	61
3.2. Caracterização dos adultos por sala	61
4. Instrumento Utilizado	62
5. Condicionalismos e Limites da Pesquisa Empírica	62
Capítulo III	64
Apresentação, Análise e Discussão de Resultados (Introdução)	65
1. Apresentação, Análise e Discussão de Resultado	66
Capítulo IV	74
Projecto de Intervenção (Introdução)	75
1. Projecto de Intervenção/ Estratégias	76
Conclusão	80
Referências Bibliográficas	84
Anexos	88

Índice de Quadros

Quadro 1 – Princípios educativos na educação de infância	32
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Avaliação global dos envolvimento e complexidade	66
Tabela 2 – Envolvimento com adultos por actividade	67
Tabela 3 – Envolvimento com pares por actividade	68
Tabela 4 – Envolvimento com materiais por actividade	69
Tabela 5 – Complexidade do envolvimento por actividade	70
Tabela 6 – Tabela de cruzamento entre as actividades e tipos de envolvimento	72

INTRODUÇÃO

Introdução

A Educação de Infância, como primeira etapa da Educação Básica, requer um currículo plural que deve considerar, entre outros aspectos, a organização do quotidiano das acções que acontecem enquanto as crianças estão na escola. Desde que a rotina é a categoria pedagógica relacionada a essa organização, este estudo estabeleceu como objectivo geral a análise do envolvimento das crianças nas rotinas na educação de infância, enfocando a sua contribuição para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Desde que as instituições de educação de infância passaram a responsabilizar-se pelas funções tradicionalmente desempenhadas pelos pais, de cuidar e de educar, as atenções da psicologia voltaram-se para o como se dá o desenvolvimento infantil nesse contexto.

Numerosos estudos referem a qualidade do envolvimento como um factor fundamental para que ocorra aprendizagem e mudança desenvolvimental (McWilliam & Bailey, 1992; McWilliam, Trivette, & Dunst, 1985) e sugerem que a quantidade, bem como a sofisticação e o tipo de envolvimento das crianças são influenciados pelas características dos contextos, pelas práticas educativas dos adultos responsáveis pelas crianças e pelas suas próprias características (McWilliam & Bailey, 1992, 1995; McWilliam, Scarbrough, & Kim, 2003; McWilliam, Trivette, & Dunst, 1985).

Historicamente a discussão sobre a qualidade dos serviços prestados à infância parece ter coincidido com a entrada no mercado de trabalho de um maior número de mães de classe média, que tinham de deixar seus filhos nas instituições, tal como o faziam até então quase que apenas as mães de nível socioeconómico mais baixo. Para elas bastava conseguir uma vaga em creche para seus filhos, não exigindo muito relativamente à qualidade da educação, mas sim aos cuidados de higiene e alimentação.

Actualmente, a par do desenvolvimento dos conhecimentos sobre psicologia da infância e dos progressos da sociedade, verifica-se um aumento do grau de exigência quer por parte dos pais quer das próprias instituições, com uma maior preocupação com a formação dos educadores e auxiliares de acção educativa e com a qualidade da resposta a que as creches se propõem. Isto implica a reflexão e a preocupação com toda uma diversidade de aspectos que deveremos ter em conta, nomeadamente, a qualidade dos contextos educativos onde desenvolvemos as nossas práticas, uma vez que tal

contribui para o bem-estar das crianças, assim como para os seus níveis de envolvimento e, consequentemente, para o seu desenvolvimento.

Desta forma, é importante percebermos o conceito de qualidade. Quando falamos de qualidade, devemos ter em conta que o conceito varia dependendo da perspectiva que cada um tem do termo, que está subjacente aos valores de uma sociedade, e que varia consoante o contexto, uma vez que os contextos de infância variam.

Um dos mais importantes trabalhos, visando a promoção da qualidade na educação, foi realizado na Inglaterra, por Laevers (1996), Pascal e Bertram (1999) os quais propuseram que duas das dimensões da qualidade da educação proporcionada à criança são o envolvimento da criança e o empenho do adulto.

Não poderíamos falar da qualidade dos cuidados e do envolvimento das crianças sem falarmos do empenho do adulto para melhorar essa qualidade.

Queremos com isto dizer que, uma educação de infância de qualidade deveria considerar tanto o contexto da criança para aprender, como o do educador para ensinar.

O empenho poderá ser definido, com base em Bertram (1996) e Laevers (1996), como sendo a capacidade de o educador ser sensível a momentos em que deve mediar aprendizagens de seus educandos, ser estimulante ao propor situações de aprendizagem e saber promover a autonomia da criança.

Nesta perspectiva, o objectivo do nosso estudo é melhorar o envolvimento de crianças com e sem NEE, nas rotinas, em creche, uma abordagem que se insere na vasta área que é a da Educação Especial.

Este estudo é um trabalho de projecto que parte de uma avaliação da qualidade do envolvimento de um conjunto de crianças em creche, com vista a propor estratégias que ajudem os educadores a melhorar a qualidade desse mesmo envolvimento.

Neste sentido procedeu-se à observação recorrendo à Escala para Avaliação do Envolvimento nas Rotinas para Educadores (EAERE-STARE).

Desta forma, dividimos o nosso trabalho em quatro partes; a primeira remete para a revisão da literatura a partir da qual tentamos enunciar as principais linhas de força subjacentes ao tema e que, de algum modo, enquadram teoricamente o mesmo.

A segunda parte refere a metodologia, os objectivos, os procedimentos utilizados e referências utilizadas.

Numa terceira parte procedemos à análise e discussão dos resultados obtidos, apontando as variações significativas encontradas e tirando as respectivas conclusões.

Por fim na quarta parte apresentaremos estratégias para melhorar o envolvimento das crianças nas rotinas, criando um projecto de intervenção.

CAPÍTULO I

Enquadramento Teórico

1. A Educação de Crianças com Necessidades Educativas Especiais

1.1. Conceito Necessidades Educativas Especiais (NEE)

Segundo Correia (1999) o termo NEE surge de uma evolução nos conceitos, quer de cariz social, quer de cariz educacional, na tentativa de responder ao princípio da progressiva democratização das sociedades, proporcionando uma igualdade de direitos, nomeadamente no que diz respeito à não discriminação por razões de raça, religião, opinião, características intelectuais e físicas, a toda a criança e adolescentes em idade escolar.

A expressão NEE surgiu pela primeira vez em 1978, no relatório Warnock Report. Este relatório apresentou resultados que evidenciavam que uma em cada cinco crianças apresenta NEE, em algum momento do seu percurso escolar, sem que, no entanto, exista essa proporção de crianças ditos deficientes. Perante tais dados, viram-se alteradas a expressão de necessidades educativas especiais e as práticas educativas nela baseadas. Neste sentido, o relatório veio revolucionar as grandes perspectivas de intervenção no campo educativo/pedagógico junto das crianças com problemas, no sentido de perspectivar a melhor forma de actuação por parte do educador, de acordo com as necessidades da criança em termos do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem. Pois, nesta linha, o conceito de criança com NEE significa que este apresenta algum problema de aprendizagem no decorrer da sua escolarização, exigindo uma atenção específica e os mais diferentes recursos educativos do que os utilizados com as crianças da mesma faixa etária. Por outro lado, o referido relatório enfatizou ainda o tipo e grau de problemas para a aprendizagem, classificando-os de ligeiros e temporários a severos e permanentes (Sanches, 1996).

O conceito de NEE foi (re)adoptado em 1994 na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e redefinido como abrangendo todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionem com deficiências ou dificuldades escolares, incluindo crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Correia (1993) refere que o conceito se aplica na designação de crianças ou de adolescentes que apresentem problemas sensoriais, físicos, intelectuais, emocionais e,

também, com dificuldades de aprendizagem derivadas de factores orgânicos ou ambientais.

Ao referir-se ao conceito de NEE, em conformidade com o preceituado no Warnock Report (1978), Brennan (1988) afirma que:

“Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afecta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. Tal necessidade educativa pode classificar-se de ligeira a severa e pode ser permanente ou manifestar-se durante uma fase do desenvolvimento do aluno. (p. 36)

Marchasi e Martin (1990, citados por Correia, 1999) referem-se às crianças com NEE como sendo aquelas que

“apresentam um problema de aprendizagem, durante o seu percurso escolar, que exige uma atenção específica e uma gama de recursos educativos diferentes daqueles necessários para os seus companheiros da mesma idade” (p. 19).

Também Sanches (1996) afirma que ter necessidades educativas especiais é necessitar de um complemento educativo adicional e/ou diferente daquele que é normalmente praticado nas escolas do ensino regular, tendo esse complemento de ser a resposta a dar a cada caso, tendo esta de ser específica e baseada em critérios educativo/pedagógicos, tendo como objectivo a promoção do desenvolvimento e educação do aluno utilizando todo o seu potencial físico, intelectual, estético, criativo, emocional, espiritual e social, para que ele possa viver como cidadão válido autónomo e ajustado. Pois segundo a mesma autora

“nenhum aluno tem gosto em não aprender, há sim condicionantes que não o deixam estar disponível para que a aprendizagem se processe” (p. 12).

Para Correia (1999) a criança e o adolescente com NEE têm o mesmo direito a um programa de educação público, adequado e gratuito, que os restantes alunos, num meio ambiente o mais apropriado possível, e que responda as suas necessidades educativas específicas e ao seu ritmo e estilos de aprendizagem, pois segundo o autor o conceito de NEE abrange

“crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que não acompanhem o currículo normal, sendo necessário proceder a adaptações curriculares, mais ou menos generalizadas, de acordo com o quadro em que se insere a problemática da criança ou do adolescente” (p. 48).

Neste sentido, a escola deverá estar preparada para responder eficazmente às crianças com NEE, atendendo sempre às suas características individuais, proporcionando a cada aluno o acesso a um conjunto de serviços adequados, pois a adequação da resposta tem a ver com a natureza das necessidades e com os meios que se disponibilizam para a sua solução dos quais se salientam a atitude e a qualidade científica/pedagógica do educador. De acordo com Sanches (1996 é importante

“investir no potencial individual, sem culpabilização nem responsabilização de ninguém em particular, procurando acertar nas respostas possíveis” (p.13).

1.2. A Integração de crianças com NEE

A integração de crianças com NEE nas salas do ensino regular foi uma das concretizações da necessidade de uma mudança de atitude face ao ensino tradicional.

O termo “integração” tem a sua origem no conceito de “normalização” (Hegarty & Alur, 2002; Melro, 1999; Karagiannis, Stainback e Stainback, 1999) e aproxima-se muito do conceito de “meio menos restritivo possível” que se utiliza em sentido lato para referir a prática de integrar física, social e pedagogicamente, na máxima medida do possível, a criança com NEE na escola regular.

Niza (1996) afirma que o conceito de normalização representa o

“primeiro passo a caminho da desinstitucionalização das pessoas com deficiência” (p. 141).

Pois, Bank-Milkelsen (1969) definidor do conceito, entendeu-o como

“a possibilidade do deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto possível” (cit. por Niza, p. 141).

Rodrigues (2001) considera a normalização, do ponto de vista da problemática da diferença e da deficiência, como um dos movimentos que visava não tanto normalizar mas proporcionar às pessoas com necessidades as condições de desenvolvimento, de interacção, de educação, de emprego e de experiência social, em tudo semelhantes às que essas pessoas teriam se não tivessem sofrido uma condição de deficiência. Do ponto de vista da integração escolar, a normalização veio trazer uma significativa mudança qualitativa na forma de entender e lidar com crianças com deficiência, nomeadamente através da colocação das criança com deficiência dentro das escolas, preparando-as para acederem, dentro do possível, às normas e valores da sociedade maioritária.

Mantoan (1997) e Sebba e Ainscow (1996) consideram que, com a integração, é veiculado o princípio de que todas as crianças deficientes devem receber uma educação no “meio menos restritivo possível”, a fim de lhes garantir e criar condições de vida

tanto quanto possível semelhantes às condições dos outros elementos da sociedade onde estão inseridas. Correia (1999) refere que este conceito pressupõe que se existirem dois lugares disponíveis e adequados para receber a criança com NEE, deve-se optar por aquele que for o mais normal possível. A criança deve receber a educação a que tem direito junto das crianças ditas normais, sempre que possível, sendo que este meio pode responder satisfatoriamente às suas necessidades educativas, fornecendo-lhe o apoio educativo imprescindível à superação do seu problema, pois as medidas mais integradoras são aquelas que separam o menos possível a criança com NEE do contexto natural de que faz parte integrante. “Meio Menos Restritivo Possível” é definido por Heron e Skinner (1978), citados em Correia (1999), como:

“o ambiente educativo que oferece ao aluno as melhores oportunidades de progredir, que permite ao professor do ensino regular actuar adequadamente com todos os alunos da classe e, ainda, que favorece a promoção de relações sociais aceitáveis entre alunos com necessidades educativas especiais e aqueles que as não têm.” (p. 19).

Numa perspectiva pedagógica, o princípio da normalização implica um outro princípio, o da individualidade. Segundo Correia (1999) entende-se por educação integrada a noção da escola

“como espaço educativo aberto diversificado e individualizado, em que cada criança possa encontrar resposta à sua individualidade, à sua diferença” (p. 19).

Então o atendimento educacional que se propõe a estas crianças terá de ser ajustado às suas características e particularidades. Isto significa que se deverão adoptar estratégias funcionais e naturais de modo a permitir que a situação escolar não constitua um motivo de fracasso e insucesso ou, até mesmo, de diferenciação em relação ao restante grupo.

Para Nunes (1991) a integração de crianças com NEE passa por percebermos melhor que todos são diferentes entre si e que o que há é que organizar a resposta em função de cada um, no exercício exigente da individualização. E relativamente à pedagogia a utilizar refere que

“há que construir, todos os dias uma pedagogia dos direitos humanos que respeite a individualidade que é cada um, independentemente de ter ou não Necessidades Educativas Especiais” (p. 325).

Deste modo, a atitude da escola, perante a criança com NEE, passa por uma definição de objectivos, cuidadosamente formulados, atendendo às necessidades de cada criança.

Segundo Kauffman (1989) a integração torna-se, assim, um processo que permite a participação de todos: alunos, educadores, famílias e comunidade, na vida escolar comum de todas as crianças e constitui um princípio de educação compreensiva.

O mesmo autor refere-se à integração como sendo uma integração temporal instrutiva e social de um grupo seleccionado de crianças diferentes com os seus companheiros “normais”, baseada numa planificação educativa e um processo programado, evolutivo e individualmente determinado. Esta integração requererá uma distribuição de responsabilidades entre o pessoal educativo regular e especializado e o pessoal administrativo e auxiliar.

Afirma-se a necessidade de um novo modelo de integração escolar destas crianças, caracterizado pela defesa da sua integração nas estruturas regulares de ensino e pela definição prévia do que devem aprender e de como o devem fazer em programas educativos adequados.

Neste modelo, conhecido como o “Mainstreaming” ou “Via Comum”, estão bem patentes as componentes temporal, curricular e social, que se consideram interdependentes. O diagnóstico, a planificação, a programação e a avaliação constantes, surgem assim organizadas para se poder produzir a informação necessária à eventual reformulação dos programas de ensino.

No “Mainstreaming” preconiza-se ainda uma outra componente, que se refere à valorização das modalidades de colaboração e de cooperação entre os educadores do ensino regular e os do ensino especial, na articulação dos respectivos programas para cada criança integrada, e de maneira a clarificar previamente as responsabilidades na intervenção de cada um deles.

Assim, a resposta mais adequada à situação de integração será a de desenvolver novos modelos de acção educativa, centrados nas necessidades educativas específicas, dispondo de recursos humanos e materiais com educadores bem preparados capazes de organizarem a sua intervenção no sentido da modificação dos processos de aprendizagem conforme os ritmos de cada criança.

Parece-nos que a perspectiva da integração educativa sugere a necessidade do sistema educativo se adaptar à diversidade do público escolar e à diversidade das suas características e das suas necessidades. Deste modo, a lógica da integração aponta para estratégias educativas centradas no aluno e numa individualização dos processos ensino/aprendizagem. Pois, a individualização do ensino permite a cada aluno avançar

no programa elaborado em função das suas necessidades educativas específicas, das suas necessidades individuais e do seu ritmo de aprendizagem.

As práticas de integração foram criticadas e postas em causa por vários teóricos da educação, pois o seu conceito e práticas apresentam várias limitações para que se possa assistir a uma plena e real integração, não só das crianças com NEE, mas também de todos os outros. Como alternativa, aponta-se a necessidade de reformular a escola de modo a garantir a educação e a justiça social a todos, passando a constituir-se como escola inclusiva, uma escola que passou de uma perspectiva centrada na criança para uma perspectiva centrada no currículo (Ainscow, 1997, 2000). Mais do que adaptar o aluno à escola, torna-se vital adaptar a escola a cada aluno.

1.3. A Inclusão: um caminho a percorrer

Com o mundo em constante mudança no contexto cultural, social e político, surgem alguns movimentos em prol da justiça social, igualdade de oportunidades para todos e reclamação dos direitos humanos.

Na década de 80, mediante a constatação por alguns países do elevado número de crianças que apresentavam insucesso escolar, crianças essas com NEE e outros que embora não fossem consideradas com NEE, demonstravam problemas de aprendizagem e comportamento que interferiam com a sua realização escolar, surgiu a necessidade de caminhar na procura de novas estratégias que promovessem o sucesso escolar dessas crianças e prevenissem a exclusão educacional e social.

Ao contrário da normalização, que colocava o problema da integração educativa ao nível das crianças com NEE, a inclusão e, por conseguinte, a escola inclusiva, assentam no princípio de que só uma estratégia de diferenciação do ensino pode permitir o sucesso numa escola marcada pela massificação e pela heterogeneidade (Mittler, 2003; Rodrigues, 2003). Essa diversidade passa a ser vista como um processo enriquecedor da escola, agora entendida como comunidade educativa e que exige uma outra concepção de organização escolar, que permita a construção da escola para todos e o sucesso de cada criança (Mittler, 2003; Porter, 1997).

Neste sentido, a tarefa prioritária dos governos, em relação ao sistema educativo, consiste em assegurar que a educação e as escolas sejam acessíveis a TODOS, na tentativa de democratizar o ensino permitindo o acesso à escolaridade a todas as crianças e jovens. Mantoan (1997) refere que o objectivo central da

inclusão será não deixar ninguém de fora do ensino regular e sublinha que relativamente à inclusão, esta,

“...não é incompatível com a integração, porém institui a inserção de uma forma mais radical, completa e sistemática. O vocabulário integração é abandonado, uma vez que o objectivo é incluir um aluno ou um grupo de alunos que já foram anteriormente excluídos; a meta primordial da inclusão é a de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo. As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em virtude dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (Mantoan, 1997a, p. 145).

A partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) reconhece-se que a resposta às NEE deveria constituir um elemento essencial de reforço para se atingir a equidade educativa. E em Junho de 1994, a educação inclusiva recebe um impulso decisivo com a declaração final da Conferência da UNESCO realizada em Salamanca. Essa mesma Declaração reconhece a necessidade de fundamentar e orientar a acção da escola em direcção a uma escola para todos: inclusão de todas as pessoas, das suas diferenças, apoio à aprendizagem e resposta às necessidades individuais. O princípio da escola inclusiva, de acordo com a Declaração de Salamanca (1994):

“Consiste em que todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma boa cooperação com as respectivas comunidades” (pp. 21-22).

Na Declaração de Salamanca (1994), no Enquadramento da Acção, a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade. As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva.

O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. Correia (1999) refere que segundo a opinião de vários autores inclusão “significa atender o aluno com NEE, incluindo aquele com NEE severas, na classe regular com o apoio dos serviços de educação especial

“e clarifica que este princípio engloba a prestação de serviços educacionais apropriados para toda a criança com NEE incluindo as severas, na classe regular” (p. 33).

Contudo, na opinião do mesmo autor, o princípio da inclusão não deve ser tido como um conceito inflexível, por isso argumenta que a inserção do aluno com NEE severas deve realizar-se mas “sempre que isso seja possível”, salvaguardando as situações em que essa atitude não é a mais adequada para certas crianças. Assim, e no seguimento de alguns princípios enunciados pela Declaração de Salamanca (1994), Correia (1999), respeitando o princípio da inclusão, refere que a escola terá que ter

“em atenção a criança-todo, não só a criança-aluno, e que, por conseguinte, respeite três níveis de desenvolvimento essenciais – académico, sócio-emocional e pessoal –, por forma a proporcionar-lhe uma educação apropriada, orientada para a maximização do seu potencial” (p. 34).

O autor realça ainda que o fundamental é reestruturar as escolas, considerando o aluno com NEE como um todo e como um centro de atenção por parte da escola, da família e da comunidade, implicando o Estado como um factor essencial à criação de um sistema inclusivo eficaz.

Segundo Quintas (2000) a inclusão consiste na passagem de um ensino massificado para um ensino preocupado em atender a algumas especificidades, um ensino que tratando cada um de maneira diferente, de acordo com as suas necessidades e características próprias, dê a todos iguais oportunidades de aprendizagem e inserção na sociedade.

Mittler (2003) considera que a mudança da escola integrativa para a escola inclusiva implica mudanças profundas tanto conceptuais como a nível organizacional e de práticas já que,

“embora os termos sejam, muitas vezes, usados como se fossem sinónimos, há uma diferença real de valores e de prática entre eles” (p. 34).

Assim, segundo este autor, a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento das crianças nas actividades na sala de aula. Ela é baseada num sistema de valores que faz com que todos

se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o género, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (p. 34).

A educação é fundamentalmente uma questão de direitos humanos e, neste sentido, todos os indivíduos com ou sem NEE, devem frequentar as escolas do ensino regular. Contudo, para que esse direito seja concretizado, as escolas precisam de modificar o seu modo de funcionamento de forma a incluir todos os alunos, proporcionando-lhes uma educação de qualidade (Ainscow, 2000; Cortesão, 2001; Hegarty, 2001; Rodrigues, 2003).

Esta educação de qualidade decorre, no entender dos autores, do paradigma da inclusão, que enfatiza o processo de adequação da escola às necessidades educativas das crianças para estas poderem estudar, aprender, crescer e exercer na plenitude a sua cidadania. Neste sentido, as escolas necessitam de combater atitudes preconceituosas em relação à diferença, adequar os currículos à diversidade dos seus alunos, prepará-los, bem como às famílias, para a aceitação dessa diversidade, e formar continuamente todos os profissionais que actuam na comunidade educativa (Ainscow, 1997, 2000; Baptista, 1999).

Rodrigues (2003) refere que é importante reflectir sobre o que é, em termos curriculares, psicológicos e sociais, estar incluído na escola, pois segundo o autor, estar incluído é

“muito mais do que uma presença física: é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele” (p. 95).

A escola, responsável pela formação dos futuros cidadãos, deve questionar-se como pode servir melhor os seus alunos a fim de lhes poder desenvolver o sentido e o sentimento de comum e de partilha, e ao mesmo tempo promover os caminhos para a solidariedade e para a diversidade. A escola, enquanto comunidade inclusiva, oferece às crianças esse sentimento de pertença, de continuidade, de ligação a ideias e valores que fazem das vidas algo significativo e signifiante. Neste sentido, Hegarty (2001) alerta para o facto da escola inclusiva encontrar pela frente a necessidade de se reestruturar no seu todo, capacitando-se para os desafios que enfrenta, procurando as causas dos problemas e tentando encontrar caminhos para os resolver, o que passa por uma nova concepção dessa mesma escola. Concepção essa que implica esforços coordenados de toda a escola.

Para responder aos desafios da escola inclusiva que se traduzem na célebre frase “escola para todos”, há que repensar a escola no seu todo. Ainscow (1997, 2000), propõe que se adoptem de entre outras, as seguintes medidas: (1) valorização profissional dos educadores, no sentido de lhes ser proporcionada a oportunidade de considerarem novas possibilidades e de lhes ser dado apoio à experimentação e reflexão. A autora vê no desenvolvimento profissional dos educadores um ponto-chave para a afirmação de uma escola inclusiva; (2) aperfeiçoamento das escolas, no sentido de lhes proporcionar meios capazes de fomentar a educação para todos, o que envolve necessariamente a consciencialização que a organização tem de si própria e do ambiente em que se situa.

O ambiente capaz de fomentar a consciencialização que as escolas terão obrigatoriamente de ter, passa, no entender da Ainscow (1997, 2000) pelos seguintes factores: (1) liderança eficaz, não só por parte do director, mas difundida através da escola; (2) envolvimento da equipa de profissionais, crianças e comunidade nas orientações e decisões da escola; (3) um compromisso relativo a uma planificação realizada colaborativamente; (4) estratégias de coordenação; (5) focalização da atenção nos benefícios potenciais da investigação e da reflexão; (6) uma política de valorização profissional de toda a equipa educativa.

Na opinião de Correia (2001) a implementação de uma educação inclusiva exige um grande esforço, conhecido por colaboração, no entanto, essa colaboração

“... não deve pretender criar super-professores, como o discurso normativo e o de alguns especialistas parecem deixar transparecer, mas sim aproximar todos os profissionais de educação e os pais para, em conjunto, poderem encontrar estratégias educacionais que levem a escola a responder adequadamente às necessidades dos alunos.” (p. 129).

Quando há colaboração e apoio na Creche e Jardim de Infância, os educadores melhoram claramente as suas competências, com efeitos visíveis nas aprendizagens das crianças.

Também o currículo é um aspecto central a ser levado em conta quando se pretende realizar modificações na escola no sentido da inclusão, principalmente porque este pode ser um grande entrave à inclusão, caso seja mantido sem transformações. Assim, segundo Rodrigues (2003) na inclusão procura-se uma diferenciação curricular que

“... tem lugar num meio em que não se separam os alunos com base em determinadas categorias, mas em que se educam os alunos em conjunto, procurando aproveitar o potencial educativo das suas diferenças, em suma, uma diferenciação na classe assumida como um grupo heterogéneo.” (p. 92).

Esta diferenciação pressupõe uma gestão pedagógica que tenha em conta que as crianças possuem diferentes pontos de partida para a aprendizagem, que realizam percursos de aprendizagem distintos, podendo atingir diferentes patamares de objectivos e competências.

Ainscow (1997) considera que um dos melhores recursos que o educador tem ao seu dispor na sala de aula para implementar uma educação inclusiva são os alunos.

Assim, os educadores devem desenvolver estratégias educativas baseadas na colaboração mútua entre crianças com e sem NEE contribuindo desta forma para um conhecimento mútuo, para a aceitação do outro, para a interacção e para o trabalho entre colegas que são necessariamente diferentes e que, contudo, se devem inevitavelmente relacionar. Por sua vez, Jesus e Martins (2000) relembram-nos que ao valorizar a diversidade, a educação inclusiva deve fomentar

“redes de apoio natural através da ênfase no sistema de tutoria entre os alunos, círculos de amigos, aprendizagem cooperativa e outras formas de colocar os as crianças em situação de contacto mediante relações naturais, contínuas e de apoio” (p. 13).

O conceito de inclusão não se deve restringir apenas à escola, mas também à sociedade em geral, que se deve empenhar em práticas que favoreçam a inclusão de todos aqueles que, por várias razões, manifestam a sua diferença de forma mais evidente que os demais, também eles diferentes.

Inicialmente, a noção de escola inclusiva surgiu para dar uma resposta mais convincente à inserção de crianças com NEE na escola e na sociedade em geral (Ainscow,1991). Contudo, a escola inclusiva acabou por tomar um sentido mais abrangente quando passou a ser encarada como uma realidade que se deseja para todos, porque todos são especiais, todos têm características próprias que os distinguem dos demais, percursos de vida únicos, sentimentos vivenciados e sistemas de valores construídos pela interacção com os outros e recriados, dando-lhes um significado próprio.

No entanto, o processo de implementação de escolas verdadeiramente inclusivas é algo complexo, lento, que não está isento de avanços e recuos, pois implica mudanças radicais na forma como concebemos, não só a escola, mas também a nossa participação social. Neste sentido, César e Silva de Sousa (2002) referem que o manifesto de querer mudar é diferente de saber como mudar e que ainda há um longo caminho a percorrer.

2. Intervenção precoce

O conceito de intervenção precoce tem em conta dois aspectos intimamente relacionados: a idade da criança e a própria intervenção. A intervenção pode começar à nascença ou nos primeiros anos de vida da criança, antes do seu ingresso na educação escolar. Podemos definir a intervenção precoce como o conjunto das acções e medidas - sociais, médicas, psicológicas e educativas – dirigidas às crianças e suas famílias, com o objectivo de responder às necessidades especiais das crianças que apresentam ou estão em risco de atraso de desenvolvimento (Agência Europeia, 1998).

Os estudos nesta área sublinham a importância de identificar objectivos claros tendo em conta a finalidade da detecção das deficiências (diagnóstico), prevenção das dificuldades futuras, intervenção precoce e estimulação da criança e/ou do seu ambiente. Três questões-chave são aqui abordadas: em primeiro lugar a intervenção precoce diz respeito à primeira infância (especialmente dos 0 aos 3 anos), pelo que não deve ser confundida com educação pré-escolar; em segundo lugar a intervenção precoce pressupõe uma abordagem multidisciplinar (diversas áreas disciplinares estão envolvidas e devem trabalhar em conjunto) e também uma abordagem ecológica (o enfoque não é exclusivamente centrado na criança mas na criança, na família e na comunidade) (Peterander, 1996).

Vários autores têm vindo a dedicar-se ao estudo desta problemática e hoje existe consenso nas diversas definições.

2.1. Definição de Intervenção Precoce

Segundo Dias (1997) são as

“acções que no âmbito do diagnóstico e estimulação se realizam imediatamente a seguir ao nascimento ou aparecimento de lesões ou manifestações da doença ou ainda “conjunto de estratégias e recursos utilizados de modo multidisciplinar, com o fim de prevenir o mais cedo possível falhas no desenvolvimento da criança, que possam condicionar o seu normal posicionamento ao longo da vida” (p.11).

Para Correia e Serrano (1998) é a

“disponibilização de serviços adequados para as crianças com NEE e ainda para aquelas em risco de virem a apresentar NEE e suas famílias” (p.69).

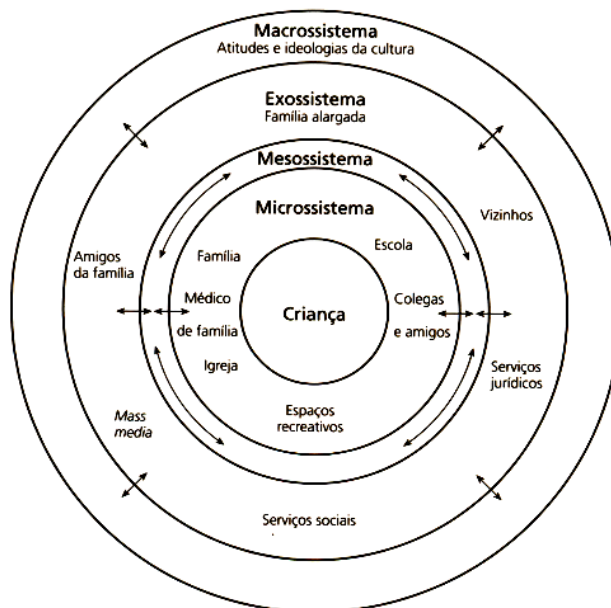
Segundo estes autores a Intervenção Precoce deve ser enquadrada numa perspectiva ecológica, isto é, não é possível agir apenas e só na criança, mas tem de se adequar os meios de envolver também a família sendo esta co-autora dessa mesma intervenção.

Pimentel (1997) citando Leitão (1989) define Intervenção Precoce como um serviço que

“engloba toda uma gama diversificada de serviços – médicos, educativos e sociais – que procuram, através do desenvolvimento de projectos e de programas adequados às necessidades especiais das crianças abrangidas, evitar – componente preventiva da Intervenção Precoce – ou reduzir ao máximo – componente compensatória – os efeitos negativos que determinados factores provocam no crescimento e desenvolvimento infantil” (p.146).

Reflectido nas definições expressas pelos diversos autores, verificamos que todas são consensuais numa orientação centrada nas famílias e em que existem objectivos traçados e individualizados para essas famílias e suas crianças. Este conjunto vasto de acções visam responder às necessidades de cada criança com NEE ou em risco e sua família, envolvendo todos os recursos formais e informais da comunidade de forma a se tornar eficaz.

Segundo Correia e Serrano (1998) apesar da criança estar no centro da acção/intervenção, deverá ter-se sempre em conta todo o meio que a envolve (recursos formais e informais) para que se possa também agir nesse mesmo meio ou recorrer a eles.



Fonte: Adaptado de *The Child: Development in a Social Context*, edited by C. B. Kopp & J. B. Krakow. 1982, Addison-Wesley Publishing Co., Reading, Massachusetts, p. 648.

Como vimos, para além da família, todos os outros sistemas envolventes ao ambiente da criança devem disponibilizar-se para adequar os recursos necessários a este mesmo apoio, caso contrário esta intervenção poderá ser um verdadeiro fracasso.

Entende-se por recursos formais aqueles que representam as Instituições como por exemplo, os Hospitais, Centros de Saúde, Serviços de Apoios Educativos, Segurança Social e ainda todos os profissionais liberais (educadores, médicos, assistentes sociais,

etc). Recursos informais são o conjunto dos indivíduos que convivem com a criança (familiares, vizinhos, amigos, etc) e outros grupos sociais como associações de voluntários, entre outros.

O trabalho de uma equipa multidisciplinar e multifuncional é essencial. A necessidade de uma intervenção alargada, já que envolve em todas as etapas a família da criança, deverá então ter em linha de conta alguns dos seguintes aspectos: os interesses das famílias, os seus saberes, as suas dificuldades e as causas que originaram essas mesmas dificuldades. Respeitadas estas prioridades vamos possibilitar respostas adequadas para cada criança em particular. É na forma com se vai agir que se faz a diferença entre uma intervenção de qualidade, oportuna e pertinente e uma intervenção ao acaso em que muitos ficarão pelo caminho.

Se hoje a família é considerada peça fundamental e motor do processo de Intervenção e desenvolvimento da criança, os pressupostos que alicerçam uma prática centrada na família, nem sempre ao longo dos tempos foi tomada em consideração.

Durante alguns anos a Intervenção Precoce, foi considerada como tarefa de exclusiva responsabilidade das escolas de educação especial. Segundo Dias (1997) este conceito significava

“a transferência ou entrada para uma escola especial, das crianças com dificuldades de aprendizagem, para lhes poupar vários anos de insucesso nas escolas comuns” (p.12).

Posteriormente as famílias começaram a ser envolvidas como parceiros neste processo. De forma resumida podemos dizer que o envolvimento das famílias nestes programas pode ser caracterizado em quatro fases distintas.

Por volta dos anos 50, a intervenção era direccionada apenas para a criança, que recebia sobretudo apoio médico. A família não era envolvida e era apenas receptora de serviços. Como refere Pereira (1996) os encarregados de educação tinham que inscrever os seus filhos nos programas e obedecer às decisões dos técnicos. Nos anos 70, os pais começam por se tornar parceiros importantes da intervenção, pelo que há um aumento do seu envolvimento e valorização.

O documento que expressa com maior veemência o reconhecimento do envolvimento dos pais nesta intervenção é a Lei-Pública 99-142 – The education for All handicapped Children Act dos Estados Unidos da América e posteriormente com a publicação da IDEA - Individuals with Disabilities Education Act. Se a primeira designação pressupõe uma perspectiva remediativa e preventiva face à criança de risco,

a última pressupõe a ideia de uma estreita colaboração entre a família e a comunidade, tendo todas o mesmo valor.

Em Portugal a legislação é escassa e estava contida inicialmente no Dec._lei 319/91 de 23 de Agosto. Também se projectou o arranque de programas de Intervenção Precoce, com a publicação do Despacho Conjunto nº 891/99, que na prática tiveram efeitos muito pouco convincentes.

Ainda nos anos 70, surgiu o programa Head-Start, que é um programa compensatório cujo objectivo é a redução das dificuldades das crianças. Ao mesmo tempo cada vez mais começou-se por estabelecer uma interligação entre os pais e os profissionais, pelo que se julgou ser necessário que os primeiros deveriam ter formação. Sob o ponto de vista dos profissionais estes deveriam aprender antes de ensinar os seus filhos (Pereira, 1996). Foi precisamente nesta etapa que os pais começaram por ser vistos como co-terapeutas e co-tutores dos programas dos seus filhos e já podiam dar continuidade ao trabalho dos profissionais (Correia & Serrano, 1998). Nos anos 80 para além do reconhecimento e envolvimento das famílias, realizam-se acções de Intervenção com estes e simultaneamente com as crianças. A família passa a ser o foco da atenção, sendo receptora e interventora neste processo. Os profissionais passam a valorizar o papel da família já que se compreende que uma vida familiar de sucesso requer que as necessidades das famílias sejam identificadas e resolvidas (Pereira, 1996).

Como vimos, ao longo de décadas foram vários os contributos para a implementação da Intervenção Precoce. Os contributos teóricos situam-se ao nível da psicologia do desenvolvimento que vinca a importância da interacção entre a criança e o meio para o seu desenvolvimento global. Da mesma forma a teoria ecológica e social de Bronfenbrenner permitiu situar a criança em interacção com o meio, colocando o ponto de partida para uma nova forma de encarar a Intervenção.

A Teoria de Bronfenbrenner considera no seu modelo um conjunto de níveis ou sistemas ecológicos. O **microssistema** corresponde ao conjunto de experiências que a criança vivencia com os que a rodeiam (as relações com a família e restantes membros da sua comunidade e o contexto educacional formal, como os professores, colegas, adultos que trabalham com a criança). O **mesossistema** representa as interacções entre dois ou mais sistemas, ou entre os vários recursos formais e informais (família – escola, escola – serviços comunitários, etc). O **exossistema** refere-se aos contextos em que a criança não está directamente envolvida mas que exercem influência sobre ela ou sobre os quais ela exerce influência. Por último o **macrossistema** refere-se aos sistemas de

valores e crenças culturais da sociedade envolvente da criança, que diverge na maneira de encarar e valorizar a sua actuação em função das crianças e das famílias.

Ao nível prático podemos referir a evolução dos programas compensatórios como o Head-Start, que preconizava um conjunto articulado de medidas de saúde, sociais, nutrição, serviços sociais e educativos, que eram colocados ao serviço das famílias das crianças com NEE ou de risco, e por este motivo contribuíram para o avanço da concepção da Intervenção Precoce.

2.2. Enquadramento legal do envolvimento dos pais ao nível da Intervenção Precoce

Em Portugal com a publicação do Decreto-Lei 319/91 de 23 de Agosto privilegia-se a total integração das crianças com NEE nas escolas do ensino regular, tendo por objectivo contribuir para que estas crianças vivam em meios o menos restritos possível, convivendo com as ditas “normais”, participando e partilhando todas as experiências da vida comum. Está também previsto neste Decreto a participação e responsabilização dos pais na vida escolar dos seus filhos, sendo estes integrados em programas criados de Intervenção Precoce.

A Declaração de Salamanca em 1994 veio dar um maior suporte a estes princípios, sendo defendidas a igualdade e a participação dos pais no processo educativo dos seus filhos.

Em Portugal contudo, verificam-se algumas dificuldades na implementação dos programas de Intervenção Precoce. Segundo Correia e Serrano (1998) existe grande heterogeneidade e assimetria de projectos, isto é, regista-se um número significativo de projectos em certas zonas geográficas em detrimento de outras demonstrando ainda uma acção demasiado centrada na criança e não tanto na família.

A Portaria nº 52/87 de 21 de Janeiro permitiu no entanto que se iniciasse uma acção mais concertada ao nível da Intervenção Precoce. Esta Portaria aplica-se a Instituições de educação especial tuteladas pelo Ministério da Educação que em articulação com as equipas de apoio educativo devem desenvolver acções e projectos comuns de Intervenção Precoce.

Com a publicação do Despacho Conjunto nº 891/99 de 19 de Outubro, pelos Ministérios da Educação, Saúde e Trabalho e da Solidariedade, são aprovadas orientações para o apoio integrado a crianças em risco ou com NEE e suas famílias, no

âmbito da Intervenção Precoce. Neste Despacho está previsto que se preste um apoio educacional, de saúde e de acção social.

Este apoio é prestado por equipas multidisciplinares que programam em estreita colaboração a sua intervenção.

A intervenção precoce pressupõe então: a escolha de instrumentos aferidos de avaliação e intervenção, disponibilidade dos recursos formais (hospitais, segurança social, serviços da educação especial, serviços de psicologia e orientação, etc.) e informais (família, amigos, comunidade em geral), elaboração de *planos individualizados de apoio familiar* (PAFI) e respectiva avaliação dessa intervenção.

A intervenção deverá ser dirigida essencialmente às crianças com idades inferiores à escolaridade obrigatória, portadoras de deficiência e/ou risco, de perturbações nas várias áreas do desenvolvimento, prematuras, portadoras de doenças crónicas e/ou disfunções ortopédicas ou neurológicas.

Tendo em conta as experiências de implementação de um sistema criado ao abrigo do Despacho Conjunto nº819/99 de 19 de Outubro, estas revelaram tratar-se de um modelo de intervenção importante, no entanto constatou-se também uma distribuição territorial das respostas não uniforme, conforme as assimetrias geodemográficas, ou seja, verificou-se que o método deveria ser melhorado, nomeadamente do que diz respeito a universalidade do acesso aos serviços de intervenção precoce. Na sequência dos princípios retirados da Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança e no âmbito do Plano de Acção para a Integração das Pessoas com Deficiência ou Incapacidade 2006-2009, no passado dia 6 de Outubro, com a publicação do Decreto-Lei 281/09 criou-se um Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, designado por SNIPI, o qual consiste

“num conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vista a garantir condições de desenvolvimento das crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas actividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento”.

Este sistema é desenvolvido através

“... da actuação coordenada dos Ministérios do Trabalho, da Solidariedade Social, da Saúde e da Educação, com envolvimento das famílias e da comunidade.”

O SNIPI cinge-se a crianças com idades entre os zero e os seis anos,

“ com alterações nas funções ou estruturas do corpo que limitam a participação nas actividades típicas para a respectiva idade e contexto social ou com risco grave de atraso de desenvolvimento, bem como as suas famílias.”

A universalidade do acesso aos serviços de intervenção precoce implica que as famílias das crianças e as instituições consigam interagir adequadamente para identificar e elaborar um plano de intervenção o mais rápida e eficientemente possível. Esse plano, elaborado pelo SNIPI, deve orientar a família, atender ao potencial de evolução da criança e a eventuais alterações do meio ambiente, recorrendo à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens (ICF-CY 2007). Assim, o sistema de intervenção deve assentar na responsabilização e integração de todos os intervenientes a três níveis: local, regional e nacional, para uma política de integração social moderna e justa.

O SNIPI tem como objectivos: assegurar às crianças a protecção e o desenvolvimento das suas capacidades; detectar e sinalizar crianças em risco de atraso no desenvolvimento; intervir de modo a prevenir ou reduzir esses riscos; apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos; assegurar o suporte social através do envolvimento da comunidade.

2.3. Operacionalização da Intervenção Precoce na Infância

A nível nacional, é função da Comissão de Coordenação do SNIPI definir e elaborar os instrumentos necessários ao cumprimento destes objectivos, assegurar a articulação das entidades políticas envolvidas, regulamentar, acompanhar e avaliar o funcionamento do SNIPI.

Às equipas locais de intervenção compete: identificar as crianças e famílias elegíveis para o SNIPI; assegurar a vigilância e avaliação periódica dos casos de risco e com probabilidades de evolução; elaborar e executar o Plano Individual de Intervenção Precoce (PIIP); dinamizar a nível local redes de apoio social; articular com outras entidades na área da protecção infantil e também com as creches e jardins-de-infância onde as crianças se encontrem colocadas; assegurar às crianças processos de transição adequados.

O PIIP consiste na avaliação da criança no seu contexto familiar e na definição de acções e medidas a desenvolver de forma a assegurar a transição ou complementaridade entre serviços e instituições.

3. Contextualização Histórica da Creche

Para Post e Hohmann (2003) citando Ariès (1978) até à Idade Média não existia a infância como categoria social independente e esta ideia manteve-se até ao século XIX.

Na Idade Média a criança vivia totalmente inserida no mundo dos adultos, não havendo diferença quanto a vestuário, jogos, actividades, aprendizagens e até mesmo em relação ao trabalho, a criança era vista como um pequeno adulto.

Na segunda metade do século XVII surgiu a Revolução Industrial, principiando em Inglaterra e depois na Bélgica, França, Alemanha, Estados Unidos, Itália, Japão e Rússia impondo consequentemente a longa jornada de trabalho dos pais, nas fábricas, nas fundições e nas minas de carvão, aumentando a pobreza nas classes operárias surgindo o abandono e maus tratos às crianças.

Segundo Rizzo (1999) muitas crianças ficaram à mercê da própria sorte abandonadas pelas ruas, o que obrigou as mulheres a fazerem uso das mães mercenárias que vendiam o seu serviço de guarda de crianças. A falta de preparação destas mães mercenárias aliado ao grande número de crianças, à pouca comida e higiene, criou um caos que culminou no aumento de castigos e violência a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. O mais importante para o povo era sobreviver e a negligência e o desprezo pela infância tornaram-se regra e costume. Assim quando morriam crianças era porque “Deus as deu Deus as levou”.

Segundo Post e Hohmann (2003) citando Kramer (1993) as primeiras creches urbanas da França e da Inglaterra do final do século XVII

“visavam afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores”.

Segundo o mesmo autor, surge um marco histórico em Paris no ano de 1774 quando João Frederico Oberlin cria a primeira escola para crianças dos dois aos seis anos. Esta escola surge voltada para a educação infantil com base num programa de passeios, brinquedos, trabalhos manuais e histórias contadas com gravuras que revelava uma afinidade e conhecimento das necessidades infantis. Apesar disso, esta escola não criou raízes. Surgiu assim um avanço na concepção da infância a que se juntou a primeira creche com função de proporcionar à criança cuidados de saúde, alimentação e higiene fundada por Firmim Marbeau em 1844 na cidade de Paris.

Na Alemanha, um movimento político contra o autoritarismo soberano do império prussiano fez crescer a influência de um educador preocupado com as crianças na faixa

etária dos três aos seis anos. Assim Frederic Froebel criou em 1837 o primeiro jardim-de-infância com vista a promover o desabrochar das capacidades das crianças e o cultivo da liberdade de expressão do pensamento e da criatividade. Este foi um marco na história da educação da primeira infância.

A partir do século XX, educadores e médicos mais audaciosos avançaram com a ideia de que a criança também tivesse necessidades e sentimentos próprios. Assim a Doutora Maria Montessori criou a escola do silêncio em 1909, em Itália, onde dava ênfase à disciplina e à introspecção. Ela concebeu o conceito de equipamentos escolares e materiais adequados à educação de crianças.

No sentido de promover o adequado desenvolvimento global de cada criança, estes pressupostos têm vindo a ser progressivamente alterados. Ao longo dos anos, as creches deixaram de ter um carácter unicamente caritativo, passando a ter uma identidade própria e sendo nos dias de hoje consideradas um recurso essencial da comunidade, actuando ao serviço da família e representando uma resposta educativa muito além da simples substituição da família.

Esta evolução do conceito de creche foi acompanhada por um conhecimento mais alargado sobre a criança com menos de três anos, que hoje é vista como um ser com capacidades próprias interagindo e influenciando o meio onde está inserida. Permitindo uma comunicação permanente e uma socialização constante de forma a proporcionar um desenvolvimento adequado à criança, a creche deve oferecer actividades diversificadas, que favorecem por um lado o contacto físico entre criança-adulto e, por outro, um desenvolvimento precoce da linguagem, de uma forma mais complexa.

Com o papel primordial de garantir à criança, num ambiente seguro e saudável, o desenvolvimento completo e harmonioso de todas as suas potencialidades e capacidades, a organização curricular da creche deverá contemplar um ambiente calmo, seguro, estimulante e facilitador de aprendizagens e interacções sociais e afectivas. O carácter educativo da creche deve englobar tudo o que acontece no dia-a-dia das crianças, organizado e planificado tendo em vista os seus interesses e necessidades de aprendizagem pessoal e social, expressão e comunicação e conhecimento do mundo.

3.1. Definição de Creche

Nos tempos que correm não se aceita o conceito de creche como depósito de crianças e qualquer que seja o nome adoptado pela instituição que cuida de crianças pequenas é necessário que seja criada de forma a oferecer àquelas o essencial para que

se desenvolvam de forma integral e harmoniosa atendendo às suas necessidades físicas, biológicas, sociais, intelectuais e afectivas.

Em Portugal as creches estão devidamente reguladas em termos legais, de forma a poderem desempenhar a função educativa a que se destinam, sendo o Ministério da Solidariedade Social a entidade que as tutela.

O guião técnico da Direcção Geral de Acção Social, de Dezembro de 1996, norma II define a creche como

“uma resposta social onde a criança deve ser acolhida, amada e respeitada na sua originalidade e ajudada a crescer harmoniosamente”. (p.5)

A creche deve ser, dentro do conceito actual, um ambiente especialmente criado para oferecer as condições que propiciem e estimulem o desenvolvimento global da criança nos seus primeiros três anos de vida, o tipo de atendimento flexível e ajustado às verdadeiras necessidades dos pais de crianças pequenas aliado às actividades psico-pedagógicas, cuidados de higiene e de alimentação específicos desta faixa etária.

3.2. Objectivos e Funções da Creche

Os objectivos e funções da creche são promover o desenvolvimento físico e mental da criança tentando diminuir os efeitos adversos do afastamento temporário da criança da sua família e onde a educadora de infância terá um papel fundamental.

Conforme os seus objectivos e funções devidamente legislados no nº248 da I Série do Diário da República, de 27 de Outubro de 1989, salientamos:

- “Proporcionar o atendimento individualizado da criança num clima de segurança afectiva e física que contribua para o seu desenvolvimento global”, pois é essencial nesta idade ir de encontro às necessidades e ao ritmo de cada criança de modo a esta desenvolver todas as suas capacidades da melhor forma possível.
- “Colaborar estreitamente com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança”, pois a creche é um local de continuidade dos cuidados familiares e os educadores devem trabalhar com as famílias para optimizarem o desenvolvimento de cada criança;
- “Criar um clima afectivo adequado” para ajudar a criança a ganhar confiança com os adultos e em si própria possibilitando um desenvolvimento emocionalmente seguro, sem substituir a família.

3.3. Qualidade da Creche

Vários autores falam da importância da creche de elevada qualidade educativa para um desenvolvimento harmonioso das crianças com menos de três anos. Estes autores estão de acordo quanto à ideia que a creche não é apenas um lugar de guarda das crianças mas sobretudo um meio educativo, no entanto, na prática constata-se uma indefinição na política educativa para a primeira infância dando lugar a um atendimento em creche variável, diverso e frequentemente de baixa qualidade. Segundo Gabriela Portugal (1998) a questão da qualidade do contexto educativo é um conceito subjectivo sem parâmetros muito claros e definidos, pelo que é difícil a sua compreensão, tornando-se um processo complexo, que não pode ser quantificado.

Segundo Katz (1995) a qualidade dos contextos educativos para a infância pode ser avaliada segundo diferentes perspectivas: a perspectiva do adulto em geral que identifica determinadas características do contexto, dos equipamentos e do programa; a perspectiva da criança que tem em conta o modo como o contexto é experienciado por ela; a perspectiva que tem a ver com o modo como o programa é experienciado pelas famílias e educadores; e por último a perspectiva que tem a ver com o modo como o programa é experienciado pelos técnicos e educadores que trabalham na creche. Para esta autora na perspectiva do adulto em geral têm-se em consideração características como o ratio adulto/criança, as qualificações e estabilidade dos técnicos, a qualidade e quantidade do espaço por criança, a qualidade e quantidade do equipamento e materiais, as condições de segurança, saúde e higiene e as características das interações adulto/criança. Vários dados relativos a estas características contextuais indicam que são estas as características fundamentais e determinantes dos efeitos da creche no bem-estar e desenvolvimento da criança.

Apesar disso, parece importante considerar os efeitos do programa sobretudo no modo como é experienciado pelas crianças que nele participam. Como esta perspectiva é-nos dada através do que representa para a criança permanecer na creche durante períodos de tempo mais ou menos prolongados, Katz elegeu um conjunto de perguntas cujas respostas estão na base desta avaliação: Sinto-me bem recebido ou meramente capturado? Sinto que pertenço a este local ou sou apenas mais um no meio da multidão? Sou aceite e compreendido ou censurado pelos adultos? Sou visto com respeito e seriedade ou como um brinquedo engraçado? As outras crianças brincam comigo ou isolam-me? As actividades são interessantes ou aborrecidas? As actividades têm

significado ou são triviais e sem sentido? Gosto de estar na creche ou estou ansioso por me ir embora? Para esta autora se a maioria das respostas a estas perguntas são positivas podemos considerar que a qualidade do programa está de acordo com as necessidades da criança. Ao avaliar as respostas negativas é importante ter em conta que podem existir muitas explicações e que existem circunstâncias ou experiências individuais relativamente às quais as educadoras se sentem impotentes. Nesta perspectiva considera-se que assegurar cuidados educativos de boa qualidade pressupõe que os educadores de infância sejam capazes e possam aplicar os conhecimentos acumulados, sabedoria e as melhores práticas profissionais.

Segundo esta autora, o ideal na avaliação da qualidade é incluir características da relação entre pais e educadores tendo em conta ambas as perspectivas. Estas avaliações podem ser efectuadas interrogando pais e educadores sobre a natureza das suas relações: as relações são respeitosas ou de cátedra? São aceitantes, abertas, tolerantes, preconceituosas ou culpabilizantes? As características positivas indicadas para a relação família e educadores são relativamente fáceis de desenvolver quando pais e educadores têm o mesmo estrato sociocultural, partilham os mesmos valores e objectivos relativamente à criança e quando gostam uns dos outros. Contudo o desenvolvimento de relações positivas e respeitosas entre famílias e técnicos de diferentes estratos culturais requer profissionalismo, experiência, educação e formação. Katz refere que os pais se relacionam melhor com os educadores dos seus filhos quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objectivos que os educadores tentam cumprir sem esquecermos os educadores que desenvolvem relações respeitosas e aceitantes.

Por último esta autora menciona que é pouco provável que um programa para a infância atinja um nível de elevada qualidade se as relações dos técnicos que nele trabalham não forem de boa qualidade. Para essa avaliação sugere que se verifique se as relações entre os profissionais da infância são: de apoio ou competitivas? Aceitantes ou hostis? De confiança ou controladoras? Com condições de trabalho adequadas e encorajantes para o aprofundamento de conhecimentos, capacidades e empenhamento na carreira?

Katz (1995) considera também uma perspectiva social, isto é, da comunidade em geral relativamente à avaliação da qualidade: como cidadão tenho confiança naqueles que tomam decisões, confio que as políticas, leis e regulamentos existentes promovem e não limitam as experiências das crianças? Penso que os recursos disponíveis para os programas de educação de infância são suficientes para permitirem benefícios a curto e

longo prazo para as crianças e suas famílias? Acho que os programas de elevada qualidade estão disponíveis a todas as famílias? E que um programa possa satisfazer adequadamente determinados requisitos da perspectiva do adulto mas não fornecer a todas as crianças e famílias a qualidade das experiências consideradas nas perspectivas da criança e das relações pais e educadores. Deste modo um programa pode ser considerado adequado em termos de espaços, equipamentos e currículo e não responder às necessidades de algumas crianças. No fundo o aspecto mais importante da experiência é o sentido que tem para quem a experiencia: as crianças. O programa/instituição pode ser muito bom mas o mais importante é a criança gostar de estar lá.

3.4. Espaço Físico da Creche

Em Portugal as creches encontram-se reguladas pelo Ministério da Solidariedade Social que estabeleceu orientações específicas para a construção de creches de elevada qualidade. Como o trabalho prestado nas creches é muito específico, complexo e de grande responsabilidade o projecto de construção ou de adaptação precisa necessariamente de levar em consideração uma série de factores que viabilizam ou não o trabalho a ser desenvolvido dentro dela. Existem determinadas condições essenciais para que o serviço prestado pela instituição ofereça um ambiente especialmente organizado para promover o desenvolvimento integral e harmonioso da criança que são:

- a) Segurança e prevenção de acidentes;
- b) Higiene e saúde ambiental;
- c) Organização e funcionalidade;
- d) Estética e beleza;
- e) Planta baixa;

Durante muitos anos considerou-se que a criança é afectada pelo ambiente, o que se verifica sobretudo em aspectos como a temperatura do ar, da água do banho, fraldas secas ou molhadas, barulhos, perda de equilíbrio, etc. Assim para que a criança se sinta confortável na creche é necessário que o ambiente seja seguro e saudável. É essencial que haja um controlo cuidadoso das temperaturas e da ventilação, que existam precauções sanitárias, que os materiais e equipamentos não representem potenciais perigos, etc. Mais recentemente considera-se que a criança não se limita a sensações corporais compreendendo bastante acerca da geografia dos objectos, salas e outros espaços da creche. Isto porque a criança percebe a organização e aparência do ambiente

que a rodeia. Assim deve-se ter em conta o nível funcional, de conforto psicológico e satisfação estética aquando da concepção de ambientes de desenvolvimento e aprendizagem permitindo uma diferença crucial em termos de qualidade educativa a oferecer à criança e aos adultos. Novas concepções ambientais para crianças pequenas devem basear-se na observação dos bebés de modo a se adequar o espaço físico ao modo de movimento, exploração, atenção e decurso das diferentes actividades. Segundo Gabriela Portugal (1998) um dos grandes desafios da educação reside em evitar que façam todos a mesma actividade ao mesmo tempo de modo a impedir aborrecimento, frustração e perda de individualidade por parte das crianças e dos educadores. Assim procura-se individualizar os espaços permitindo que as crianças se movimentem ao seu próprio ritmo e que os seus períodos de actividade, calma e sono sejam respeitados.

Para Gabriela Portugal (1998) as actividades individuais das crianças podem acentuar-se pelo tipo de equipamentos e materiais existentes, ou seja, se a sala contém materiais promotores do desenvolvimento da motricidade grossa, colchões e almofadas podemos encontrar uma criança extremamente activa e outra a fazer uma pequena sesta nas almofadas. As salas da creche devem reflectir o respeito pelo ritmo próprio das crianças e o largo espectro de interesses e capacidades do grupo.

Em creche temos que pensar no tamanho das crianças que a vão frequentar aquando da organização dos espaços e das distâncias. O que pode ser uma pequena distância para um adulto pode representar uma imensidão de espaço para uma criança muito pequena. É por isso fundamental ter em atenção a perspectiva da criança. É também importante organizar os espaços de acordo com as necessidades de privacidade e intimidade que surgem nas relações adulto-criança através de luzes suaves, plantas, conforto, almofadas, etc.

Outro aspecto importante tem que ver com a responsividade do ambiente, ou seja, o modo como o espaço está adequado à criança que nele interage. Por exemplo para um bebé a sala deve ser um sítio atractivo onde seja bom estar sentado, gatinhar ou começar a andar. Os materiais da sala dos bebés devem reagir a pequenos toques e eventuais movimentos espontâneos dos bebés tais como móveis, espelhos, colchões, almofadas, bolas macias, blocos de esponja, livros de cartão grosso, etc. No entanto para a criança que já anda, a sua sala deve responder a diferentes tipos de acção. Pelos dois anos a criança gosta de interagir com materiais que exigem mais atenção, trabalho e envolvimento. Como exemplo temos as prateleiras com compartimentos, portas e gavetas que para os bebés seriam frustrantes mas que para uma criança de dois anos é

fascinante. Assim numa sala de crianças mais velhas devem existir equipamentos como escorregas, cubos grandes, leves e amovíveis que permitem a criança interagir criando os seus próprios espaços.

Não se pretende que o ambiente da creche seja definitivo. Para criar um ambiente de qualidade, planear e avaliar terá de ser um processo contínuo, tendo em conta as necessidades das crianças.

Sabemos que o ambiente físico é apenas uma parte de tudo aquilo que em conjunto faz a qualidade de um contexto tais como o programa, o currículo da creche e os princípios educativos subjacentes.

3.5. Currículo e Princípios Educativos em Creche

Tal como foi referido anteriormente a creche não é apenas um local de guarda das crianças pelo que educação deve ser uma das preocupações básicas da creche. Para isso é fundamental a existência de um currículo com características diferentes do currículo de jardim-de-infância pois os currículos mais escolarizados, que dão mais ênfase ao campo intelectual da criança, são inapropriados para crianças com menos de três anos onde o currículo deve ser aplicado durante as interações inerentes às duas principais actividades da creche, cuidados oferecidos à criança e jogo, ou seja, aquando da interação da criança com os outros (adultos e crianças) e com os objectos.

Qualquer programa educativo tem como base fundamentos e princípios articulados que favoreçam a direcção e o sentido das prioridades educativas. Para Gabriela Portugal (1998) estes princípios desenvolvem-se e modificam-se de acordo com o estilo individual do educador, os objectivos de um programa específico, de acordo com novos resultados de investigações ou novas técnicas educativas, são princípios flexíveis, mas suficientemente abrangentes de modo a ir de encontro com os programas educativos das creches.

González-Mena e Eyer (1989) sugerem que as relações que se estabelecem com a criança na creche vão muito além da relação afectiva podendo representar mesmo uma relação educativa onde o respeito pela criança é o alicerce da perspectiva que adoptam e que se une aos princípios que orientam toda a sua metodologia. Estes autores dão ênfase à dignidade da criança através do envolvimento, da independência na movimentação, exploração e resolução de problemas pelo que o modelo, salientam que a criança à medida que se desenvolve tem necessidades, como a ligação afectiva, a auto-estima, o desenvolvimento sensório-motor, o conhecimento e a linguagem.

Segundo Cataldo (1989) os princípios educativos na educação de infância são:

Quadro 1 – Princípios educativos na educação de infância

A criança e o educador	<ul style="list-style-type: none"> • A atenção ao crescimento pessoal reflecte-se numa atmosfera positiva e afectuosa; • O interesse e desenvolvimento da criança são elementos centrais na planificação e nos conteúdos programáticos; • As características individuais são valorizadas; • O educador dá apoio, orienta e actua como um recurso facilitador na actividade da criança;
Ambiente	<ul style="list-style-type: none"> • O ambiente físico é aberto, organizado e encoraja o movimento e envolvimento nas actividades; • As áreas de jogo contêm uma variedade de materiais de diferentes níveis e com diferentes objectivos; • As actividades diárias incluem tempos de jogo, exploração, cuidados de rotina e breves actividades de grupo; • Actividades planificadas, usadas parcimoniosamente, podem responder a necessidades ou acontecimentos especiais;
Desenvolvimento e aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • As actividades são centradas na criança, são informais e constituem aspectos contínuos do programa; • Os materiais são responsivos e facilitadores de diferentes experiencias; • A aprendizagem da criança resulta primariamente de actividades autodirigidas e autodescobertas; • Podem coexistir diferentes mecanismos de aprendizagem, incluindo observação, modelação, resolução de problemas, repetição, etc.
Comportamento e relações interpessoais	<ul style="list-style-type: none"> • A disciplina focaliza-se na satisfação de necessidades, explicitação de regras e limites;

	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza-se a prevenção de conflitos e situações de frustração; • As relações com adultos e com outras crianças são consideradas importantes fontes de aprendizagem e de desenvolvimento; • São promovidos o autocontrolo da criança e todos os comportamentos considerados socialmente adequados;
Objectivos	<ul style="list-style-type: none"> • Enfatiza-se o enriquecimento, crescimento pessoal e ganhos em capacidades e competências; • Os objectivos tendem a ser mais vastos que específicos, mais flexíveis que fixos e mais abertos que predeterminados; • Os objectivos variam de acordo com a individualidade da criança; • Se existem objectivos estes devem ser avaliados;
Relações com a família	<ul style="list-style-type: none"> • Os pais podem participar na explicitação dos objectivos, conteúdos e actividades; • O envolvimento parental é considerado benéfico para a criança e família; • A creche representa um suplemento e continuação das experiências familiares; • O lar, a comunidade e a creche devem apoiar-se mutuamente, em benefício das crianças;

3.6. Relação Educador-Criança

Segundo Gabriela Portugal (1998) para o nosso alargamento da compreensão sobre o desenvolvimento das relações sociais criança-adulto é importante o estudo das relações educador-criança na creche, pois pode influenciar a adaptação socioemocional da criança à creche.

Para Goossens e Van Ijzendoorn (1990) todas as crianças, mesmo as que têm relações familiares inseguras, podem desenvolver uma relação segura com a educadora desde que a creche forneça cuidados alternativos estáveis e adequadamente responsivos

que ajudem a criança a compensar a angústia da separação da mãe. Também Howes, Rodning, Galluzzo e Myers confirmam que uma “criança classificada como insegura na relação com a mãe pode ser segura na relação com o educador”, o que nos aponta para uma intervenção positiva da creche para as crianças com este tipo de relação familiar. Estes autores verificaram que o envolvimento da criança com as outras crianças e com o educador nos jogos interactivos dependia do grau de segurança quer nas relações familiares quer nas relações com o educador. Também comprovaram que a segurança da ligação da criança ao educador influencia as interações com as outras crianças e que o educador se torna um modelo relacional da criança à medida que ela vai passando cada vez mais tempo na creche. Os dados de Howes, Rodning, Galluzzo e Myers (1990) sugerem que as crianças que frequentam creches com maior qualidade, cujo ambiente familiar seja de pouco stress, e que tenham valores e práticas sociais apropriados aos seu desenvolvimento, serão socialmente mais competentes.

Allhusen e Cochran (1991) verificaram que um ratio educador-criança menor influencia positivamente as ligações seguras com o educador. Assim um grupo de crianças mais pequeno associa-se a uma maior eficácia do educador e das ligações afectivas. Estes autores também verificaram que as meninas desenvolvem mais facilmente relações seguras com o educador do que os meninos. Concluíram assim que um ratio de três crianças por adulto facilitava as interações, jogo e verbalizações. As crianças onde o ratio crianças-adulto é superior experienciavam mais restrições e exibiam mais choros do que em qualquer outro contexto (casa ou ama).

Howes e Hamilton (1992) na sua investigação sobre o desenvolvimento da criança na creche, sugeriram que esse desenvolvimento é influenciado pela qualidade do contexto e que essa qualidade depende em grande parte da formação e treino dos educadores. A sensibilidade e envolvimento do educador com a criança relacionam-se com o seu nível educacional e formação especializada em desenvolvimento da criança.

3.7. Perfil do Educador

Segundo Gilda Rizzo a educação da primeira infância já nasceu não-directiva e centrada nas habilidades pessoais de cada criança que não a tratava como aluno passivo e receptivo. Foebel, em 1837, surgiu com a ideia de que o conhecimento se dá de dentro para fora como resultado directo das condições de estimulação do meio ambiente. Foi por isso que Froebel foi considerado o pai do Jardim-de-infância e comparou o papel do

educador de crianças pequenas com o de um jardineiro responsável pelas condições propícias do meio ambiente no cultivo das potencialidades especiais de cada criança.

A partir daqui o papel do educador de infância foi ganhando terreno e em Portugal. O primeiro passo consistiu na aprovação pela Assembleia da República em 1986 de uma Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar. Contemplada na Lei de Bases do Sistema Educativo o nível da educação pré-escolar obteve o quadro legislativo próprio em Dezembro de 1996 quando a Assembleia da República aprovou por unanimidade a Lei nº5/97. A partir deste momento foi aprovada e publicada toda a legislação complementar num trabalho conjunto ente o Ministério da Educação e o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social.

Actualmente o perfil de desempenho dos educadores de infância encontra-se legislado pelo Decreto-Lei nº240/2001 de 30 de Agosto. Para além disso existem as Orientações Curriculares, aprovadas pelo Despacho nº5220/97 de 10 de Julho, que devem servir de apoio a todos os educadores de infância para promover uma melhoria da qualidade na educação.

4. Rotinas na Creche

Define-se rotina como uma estrutura organizacional pedagógica que permite ao educador a promoção de actividades educativas diferenciadas e sistemáticas de acordo com as experiências planeadas, incluindo ainda aquelas actividades que surgem naturalmente por sugestão de uma criança ou do grupo, Zabalza (1998).

Percebe-se então que a rotina diária se apresenta como elemento fundamental para que as crianças estabeleçam a noção de tempo e de espaço e como instrumento de aprendizagem. Para desempenhar estes papéis é imprescindível que os educadores ajudem as crianças a interiorizar as rotinas. Post e Hohmann (2003) citando Lino (1998) afirmam que essa internalização só será possível se o educador mantiver sempre a mesma sequência de tempos e se refira ao nome de cada um dos tempos sempre que estes se iniciarem. Quando se pretende alterar a sequência dos momentos da rotina, deve-se avisar previamente as crianças, fazendo com que elas tenham tempo para assimilar e compreender as alterações.

As crianças em creche encontram-se num momento de vida em que precisam de ter uma certa rotina de trabalho para que se situem num tempo e num espaço por elas vivenciados. Mediante a rotina, a criança fica a saber o que fazer em cada momento. Assim sendo, sabe o que fazer, como fazer e para onde ir. Segundo Barbosa (2006) a rotina deve também ser flexível para não se tornar mecânica e sem sentido, devendo ir ao encontro das necessidades e dos interesses de cada grupo de crianças.

4.1. Importância das Rotinas na Creche

Barbosa (2006) citado por Post e Hohmann (2003) destaca e propõe elementos constitutivos relativamente à importância da rotina, como a organização do ambiente, o uso dos tempos, a selecção e as propostas de actividades e a selecção e a oferta de materiais. Tais elementos definem os modos de pensar e prescrever uma rotina.

Quanto à organização do ambiente ou dos espaços, Bassedas, Huguet e Solé (1999) citados por Papalia, Olds e Feldman (2001) destacam os aspectos organizacionais ressaltando que a organização influencia a qualidade pedagógica. Os aspectos da rotina devem tomar formas em função dos princípios e dos objectivos educativos que orientam para o trabalho.

Para essas mesmas autoras, a organização do espaço precisa de estar de acordo com a estrutura física de cada instituição e visar ao bem-estar das crianças e dos

profissionais. As crianças necessitam de espaços abertos, iluminados, arejados e limpos, para que elas se sintam à vontade pois um espaço muito pequeno, pouco iluminado, sem aconchego, provavelmente causará nas crianças apatia, agressividade, nervosismo, e uma sensação de incómodo. Para estimular interações cooperativas quando os espaços não são os mais adequados, é preciso organizá-los de forma a ficarem acolhedores, seguros, amplos e funcionais para as deslocações. Embora as instituições possuam diferentes estruturas físicas, algumas com espaços muito limitados, é imprescindível tornar cada espaço adequado às pessoas que os utilizam e usar a imaginação para torná-los polivalentes ao máximo.

Segundo Edwards, Gandini e Forman (1999) os espaços da instituição, além de serem agradáveis e acolhedores, devem contar muito sobre os projectos e actividades, sobre as rotinas diárias e sobre as crianças e adultos que fazem das interações que ali acontecem algo significativo e alegre.

Como anotam Papalia, Olds e Feldman (2001) segundo Foni (1998) para que as crianças se sintam bem física e psicologicamente, é necessário que haja uma qualificação específica dos educadores, para avaliar a múltipla relação entre as motivações das crianças, as finalidades educacionais, as intervenções do educador e a existência de um ambiente funcional.

Segundo Post e Hohmann (2003) os termos espaço e ambiente costumam ser utilizados de maneira equivalente, no entanto, pode-se estabelecer uma diferença entre eles, embora considerando que estão intimamente relacionados. O vocábulo **espaço** refere-se ao espaço físico, caracterizado pelos objectos, pelos materiais didácticos, pelo mobiliário e pela decoração. A palavra **ambiente** refere-se ao conjunto do espaço físico e das relações que se estabelecem no mesmo: os afectos, relações interpessoais entre as crianças e adultos e entre pares.

Outro elemento que constitui a rotina e que merece destaque é o uso do tempo. Tempo e espaço estão intimamente ligados, como explica Piaget (1946) ao definir o tempo como

“... a coordenação dos movimentos: quer se trate dos deslocamentos físicos ou movimentos no espaço, quer se trate destes movimentos internos que são acções simplesmente esboçadas, antecipadas ou reconstituídas pela memória mas cujo desfecho e objectivo final também espacial. O tempo desempenha a seu respeito o mesmo papel que o espaço em relação aos objectos imóveis. Mas precisamente, o espaço basta à coordenação das posições simultâneas, mas a partir do momento em que interferem deslocamentos, essas trocas de posições acarretam correspondentes mudanças de estados espaciais distintos, por

consequente sucessivos, e a coordenação desses estados não é outra coisa senão o próprio tempo. O espaço é instantâneo tomado sobre o curso do tempo e o tempo é o espaço em movimento, todos os dois constituindo, pela sua reunião, o conjunto das relações de implicações e ordem que caracterizam os objectos e os seus deslocamentos.” (p.11 e 12)

De acordo com Piaget (1946) sempre que formos determinar o papel do tempo na experiência em geral, para a análise do seu conceito, seja na criança, seja na psicologia adulta ou no pensamento científico, sempre nos defrontaremos com as seguintes situações: o tempo está ligado à memória, a um processo causal complexo, ou a um movimento bem delimitado. Assim, pode-se inferir, segundo Piaget, que o tempo deve ser bem estruturado para possibilitar a compreensão do mesmo pela criança.

Para explicar como a criança organiza o tempo do universo que a cerca, Piaget (1946) procura compreender esses fenómenos, primeiro intuitivamente e depois por meio de um conjunto de operações. No nível intuitivo, a criança julga o tempo físico como se se tratasse de durações internas, podendo contrair-se ou dilatar-se em função dos conteúdos das acções. Segundo este autor, a criança não chega à ideia de um tempo homogéneo, comum a todos os fenómenos, a não ser graças à lógica de operações agrupadas num sistema de conjunto coerente.

Barbosa (2006) adverte-nos que o tempo não pode ser rígido, mecânico ou absoluto, nem acelerado demais ao ponto de incentivar as crianças pequenas a iniciar com determinadas actividades cada vez mais cedo ou cada vez mais rápido para adquirir um maior número de habilidades para competir no mercado. As instituições não podem submeter-se a uma agenda de actividades adultas.

Há consenso sobre a necessidade de uma certa regularidade para organizar o tempo, pois as crianças começam a orientar-se com relação a determinadas situações que se repetem a cada dia. Os tempos que se repetem sistematicamente na rotina proposta por Lino (1998) para a Educação Infantil são: o momento do acolhimento, tempo para planificar, tempo de trabalho, tempo para organizar, tempo de revisão, refeições, tempo de recreio, tempo de trabalho em grupo e tempo de roda. Esses exemplos facilitam a compreensão, pelas crianças, de que o tempo é contínuo existindo antes e depois de um determinado momento.

No que concerne à selecção e proposta de actividades para a estruturação das rotinas, Barbosa (2006) destaca dois grandes grupos de actividades. Num deles, as práticas constituem-se rituais de socialização e de cuidados como os momentos de acolhimento, do recreio, da alimentação e do sono. E no outro grupo, constam as

actividades pedagógicas, que podem ser livres ou dirigidas pelos educadores: música, desenhos, leituras e brincadeiras.

Zabalza (1998) ao descrever os dez aspectos-chave de uma Educação Infantil de qualidade, comenta sobre a organização das actividades. Enfatiza a importância de um equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido no momento de planear e desenvolver as actividades. Ressalta que o currículo da instituição não pode desconsiderar o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças mas ao mesmo tempo, os educadores também precisam planear actividades orientadas para o desenvolvimento das competências específicas que constam na proposta do currículo. Enfatiza, pois, a importância da diferenciação de actividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades. Explica que

“... a dimensão estética é diferente da psicomotora, embora estejam relacionadas. O desenvolvimento da linguagem avança por caminhos diferentes dos da sensibilidade musical. A aprendizagem de normas requer processos diferentes dos necessários para a aprendizagem de movimentos psicomotores finos. Sem dúvida, todas essas capacidades estão vinculadas (neurológica, intelectual e emocionalmente), mas pertencem a âmbitos diferentes e requerem, portanto, processos (actividades, materiais, orientações, etc.) bem diferenciados de acção didáctica. Isso, obviamente, não impede que diversas dessas actividades especializadas estejam reunidas em uma actividade mais global e integradora: num jogo podemos incorporar actividades de diversos tipos: uma unidade didáctica ou um projecto reunirá muitas actividades diferenciadas.” (Zabalza, 1998, p.52)

Atrelados às diferentes actividades, surgem outros elementos constitutivos da rotina: a selecção e a oferta de materiais. Podemos inferir que, se as actividades devem ser diferenciadas para de uma maneira ou de outra contemplar as várias dimensões do desenvolvimento, os materiais obviamente precisam ser também diversificados e, sobretudo, polivalentes. Eles precisam de ser apropriados para organizar os espaços educativos e ao mesmo tempo permitir que as crianças tenham inúmeras possibilidades de acções.

Diante do exposto, considera-se que a rotina pedagógica é um elemento estruturante da organização institucional e da normatização da subjectividade das crianças e dos adultos que frequentam os espaços colectivos.

Em síntese, as rotinas servem para, estruturar e desenvolver o trabalho do quotidiano nas creches, permitir ao educador promover actividades educativas diferenciadas e sistemáticas, ajudar a criança a formular a noção de tempo e espaço e constituir um instrumento para a aprendizagem. Portanto, a rotina diária deve ter os

mesmos elementos, ocorrer sempre que possível numa sequência, incluir o processo planejar/fazer/reavaliar, incluir oportunidades para actividades individuais, actividades em pequenos e grandes grupos, possibilitar interacções das crianças, incluindo também interacções com os adultos e pares e por fim permitir que as crianças exponham suas intenções, reflexões e sentimentos.

É necessário ressaltar que uma rotina bem elaborada deve levar em consideração os elementos constitutivos já explicitados anteriormente: a organização do ambiente, o uso do tempo, a selecção e as propostas de actividades e a selecção e a oferta de materiais, pois são factores que fundamentam a sua operacionalização. Por fim, a rotina não pode ser rotineira nem rígida. As considerações tecidas sobre as rotinas permitem levantar a hipótese de que as rotinas bem organizadas poderão contribuir para o desenvolvimento da autonomia das crianças.

4.2. Rotinas na Educação de Crianças com NEE

Quando pensamos na escola de hoje, remetemos a uma multiplicidade de crianças provenientes de uma vasta e heterogénea franja de tecido social com características sociais, culturais e étnicas diferentes, esperando que a Creche e Jardim de Infância lhes proporcione uma variedade de respostas adequadas às suas realidades, aspirações e interesses.

As Creches e Jardins de Infância devem reconhecer e satisfazer as necessidades das suas crianças, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de metodologias activas, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos, e de uma cooperação com as respectivas comunidades.

Há que encontrar formas de organização das Creches e Jardins de Infância e do trabalho dos grupos para que todas as crianças tenham sucesso nas aprendizagens e que essas alterações organizacionais e metodológicas introduzidas no sentido de responder às crianças com necessidades educativas especiais, beneficiarão todas as crianças.

Porém as crianças com NEE, apesar de terem as mesmas necessidades das outras, necessitam de apoios para realizar as tarefas do dia-a-dia (rotinas). É necessário que o meio lhes ofereça condições para que haja sucesso no seu desenvolvimento social e escolar. Para que tal aconteça precisam de ter condições para interagirem com os outros e para se envolverem activamente nessas interacções, sendo fundamental que se proporcionem oportunidades de aprendizagem significativas.

Cabe, ao educador procurar conhecer a forma como a criança aprende, ou seja, como processa a informação, assim como analisar e organizar os ambientes onde esta interage.

O educador deve ainda procurar conhecer a forma como a criança interage com o meio ambiente (como o explora, que tipos de objectos prefere, como comunica as suas vontades, desejos e necessidades, como reage às ajudas, entre outros), como recebe e processa a informação (conhecer as condições óptimas de aprendizagem, conhecer o tempo de processamento da informação, que tempos necessita para responder a estímulos, quais são as suas preferências para processar a informação: tácteis, auditivas, visuais, olfactivas ou a combinação de dois ou mais sentidos, entre outras).

É importante que se conheça a capacidade de atenção da criança (como cativar a sua atenção, saber como esta se distrai, quando esta está atenta – em que condições e em que actividades), assim como os tipos de ajuda que a criança prefere (quais as mais eficazes para a aprendizagem, que tipos de pistas, quais as ajudas físicas a utilizar, entre outras).

Para além disto, é também importante que se conheça também o ambiente de aprendizagem onde a criança se insere (casa, escola, etc.), a fim de conhecer as condições existentes para facilitar a sua aprendizagem, se este responde às suas necessidades, entre outros, ou seja, como é que esses ambientes estão organizados, que actividades são realizadas pela criança e quem interage com ela (adultos e pares).

Segundo Raspa, McWilliam e Ridley (2001) o educador deve planificar a intervenção tendo em conta as necessidades da criança (actuais e do futuro), da família e do ambiente escolar. A partir daqui, poderá definir prioridades (o que se pretende que a criança aprenda) e estratégias (actividades a desenvolver).

Desta forma, criará oportunidades para que a criança desenvolva as suas capacidades, aprenda, participe activamente nas rotinas e interaja com pares.

Ao planificar a intervenção não nos podemos esquecer que:

“Os ambientes educativos devem ser estimulantes, reflectir os interesses e as necessidades dos alunos e das suas famílias, respeitar os seus ritmos de aprendizagem, de modo a motivá-los a aprender e a adquirir o máximo de independência possível.” (Nunes, 2008, p.23).

Para assegurar estes aspectos, é importante aquando a planificação da intervenção para alunos com NEE, reflectir e centrá-la numa perspectiva mais ecológica e funcional, como nos referem Raspa, McWilliam e Ridley (2001).

Centrar a intervenção a desenvolver com as crianças com NEE em actividades naturais, rotinas que se prendem com acções da vida real, constitui uma excelente oportunidade para tornar as aprendizagens destas crianças mais significativas, promovendo a participação das crianças nas actividades, criar oportunidades de exploração e movimento durante as rotinas, por exemplo, ajudar a criança a compreender a rotina da actividade, deixando-a experimentar objectos e acções envolvidas e criar também oportunidades de desenvolvimento da comunicação, através do uso de formas de comunicação adequadas ao nível de compreensão da criança.

Dadas as dificuldades das crianças e porque aprendem melhor através da repetição, é importante que estas vivenciam situações idênticas realizadas em diferentes contextos, mesmo que haja total ajuda em alguns ou até mesmo em todos os passos das tarefas de uma actividade ou rotina. Para Raspa, McWilliam e Ridley (2001) as actividades devem ser realizadas em ambientes naturais apropriados, que possibilitem uma melhor compreensão destes ambientes.

Segundo Amaral, Saramago, Gonçalves, Nunes e Duarte (2004) é fundamental que todos os intervenientes no processo, encontrem a melhor forma de: proporcionar à criança experiências significativas, organizadas e diversificadas; garantir que a informação fornecida e as competências a desenvolver sejam úteis e contribuam para aumentar a sua independência na vida futura; garantir a generalização de aprendizagens realizadas a todas as situações significativas; e transmitir informação usando formas de comunicação que respondam às necessidades individuais da criança.

5. Envolvimento da Criança na Creche

O envolvimento activo da criança com o seu meio ambiente tem sido identificado como uma variável com valor preditivo do desenvolvimento e aprendizagem da criança. Numerosos estudos têm realçado que o envolvimento de qualidade superior constitui um factor mediador potencialmente crítico na aprendizagem e no desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida (McWilliam & Bailey, 1992, 1995; McWilliam, Trivette & Dunst, 1985).

Este envolvimento, que tem sido definido como

“a quantidade de tempo que as crianças passam a interagir activa e atentamente com o seu ambiente (adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência” (McWilliam & Bailey, 1992, 1995; de Kruif, McWilliam, & Ridley, 2001),

constitui um bom indicador da qualidade das suas interacções com o meio ambiente.

Assim, para além da quantidade de tempo que as crianças passam envolvidas, considera-se, igualmente, a qualidade desse envolvimento, que implica níveis diferenciados de sofisticação, organizados segundo uma hierarquia desenvolvimental desde um nível de envolvimento mais sofisticado até ao não envolvimento. Enquanto estão envolvidas, as crianças exploram o que as rodeia, tentam resolver problemas ou contornar dificuldades, brincam ao faz de conta e prestam atenção ao que as rodeia. Quando não envolvidas, as crianças vagueiam sem objectivo, apresentam comportamentos inadequados, ou literalmente não fazem nada. Quanto mais elevado o nível de sofisticação do envolvimento, maior a probabilidade de esta variável funcionar como factor mediador crítico na aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

5.1. Conceito e Definição de Envolvimento

O envolvimento refere-se à participação da criança nas situações de rotina. O seu estudo durante os primeiros anos de vida é especialmente importante, na medida em que se assume que descreve o processo através do qual as crianças adquirem conhecimento acerca do mundo. Embora sejam inúmeros os factores que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças (e.g., genéticos, oportunidades educativas a nível familiar, etc), desde o início dos anos 1960 tem vindo a ser realçado o poder dos ambientes proximais e das experiências da criança na determinação da forma e direcção da sua própria aprendizagem e desenvolvimento (Odom & Wolery, 2003). Neste sentido

a aprendizagem acontece quando as crianças estão envolvidas em actividades com objectos ou com outras pessoas através de interacções prolongadas e adequadas para o seu nível desenvolvimental (McWilliam & Bailey, 1992, 1995). Como as crianças em idade de creche e de jardim de infância aprendem essencialmente através do jogo e de outras interacções com o meio, o envolvimento pode constituir um factor crítico para que ocorram condições óptimas de aprendizagem. A qualidade do envolvimento da criança com o meio tem, assim, sido estudada enquanto factor mediador de aprendizagem e desenvolvimento (McWilliam et al., 1985; McWilliam & Bailey, 1992, 1995; Ridley et al., 2000; Raspa, McWilliam, & Ridley, 2001; de Kruif et al.).

O envolvimento foi definido como

“a quantidade de tempo que a criança despende a interagir activa ou atentamente com o seu ambiente (com adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência” (McWilliam & Bailey, 1992, 1995; de Kruif et al.).

Esta é a noção de envolvimento individual de uma criança que, para além de considerar a quantidade de tempo que esta passa envolvida, inclui a determinação da qualidade desse envolvimento, isto é, a avaliação do tipo e nível dos comportamentos da criança. O tipo de interacção engloba interacções sociais (com adultos ou pares) e interacções com objectos, constituindo, assim, um domínio exaustivo, na medida em que todos os comportamentos podem ser classificados num dos tipos de envolvimento (McWilliam, 2005). O critério de adequação desenvolvimental requer que o comportamento seja adequado às capacidades e nível desenvolvimental da criança e o critério de adequação contextual requer que o comportamento seja adequado à actividade que está a ser realizada e às expectativas da situação. Estes critérios estiveram na base da definição dos diferentes níveis de envolvimento que, por sua vez, são exaustivos e mutuamente exclusivos e estão organizados numa hierarquia de carácter desenvolvimental, com os comportamentos a variarem de um nível inferior, tal como atenção ocasional e envolvimento indiferenciado, para um nível de envolvimento mais sofisticado, tal como os níveis de envolvimento construtivo, codificado, simbólico e persistente (McWilliam & de Kruif, 1998).

A operacionalização da dimensão qualitativa do envolvimento em níveis de sofisticação dos comportamentos interactivos da criança constituiu um progresso importante na história do conceito de envolvimento.

O conceito de envolvimento em crianças durante os primeiros anos de vida parece sobrepor-se à noção de participação, que foi descrita pela World Health Organization como

“implicação numa situação de vida ou no contexto do dia-a-dia” (WHO, 2001), na medida em que, para as crianças, a implicação em situações de vida diária significa brincar e participar em actividades em colaboração com outros significativos (e.g., pais, educadores e pares). A noção de envolvimento inclui tanto características da criança como os seus comportamentos resultantes da interacção com características ambientais, fornecendo, assim, uma perspectiva holística das experiências diárias das crianças (Blasco et al., 1993; McWilliam & Bailey, 1992, 1995; Raspa et al., 2001).

A importância de estudar este conceito e de desenvolver esforços no sentido de promover níveis mais sofisticados de envolvimento em crianças é realçada nos pressupostos e resultados dos estudos nesta área. Passamos a enumerar alguns destes aspectos.

5.2. Níveis de qualidade do envolvimento

A importância de estudar este conceito e de desenvolver esforços no sentido de promover níveis mais sofisticados de envolvimento em crianças é realçada nos pressupostos e resultados dos estudos nesta área. Passamos a enumerar alguns destes aspectos.

Investigações anteriores definiram nove níveis e quatro tipos de envolvimento (McWilliam & de Kruif, 1998): **persistente**, envolve alguma resolução de problemas e algum desafio, frequentemente indicados por uma primeira tentativa falhada; **simbólico**, envolve o uso de formas convencionais de comportamento como a linguagem, faz-de-conta, linguagem gestual, desenhos e cuja principal característica é a descontextualização; **codificado**, envolve o uso de formas convencionais de comportamento que são dependentes do contexto e que dependem de referentes ou estímulos perceptualmente presentes; **construtivo**, envolve a manipulação de objectos para criar, fazer, ou construir alguma coisa, exige alguma indicação de intencionalidade; **diferenciado**, envolve coordenação e regulação do comportamento que reflecte elaboração e progresso na direcção da convencionalização e inclui interacção activa com o ambiente; **atenção focalizada**, inclui observar ou escutar características no ambiente durante pelo menos três segundos e é caracterizada por uma expressão facial séria, e um acalmar da actividade motora; **indiferenciado**, envolve interacção com o

ambiente sem diferenciar o comportamento e inclui comportamentos repetitivos, de nível inferior; **atenção ocasional**, envolve atenção mais descontrainda e mais vasta; e por fim o nível **não envolvido**, envolve falta de ocupação, exige a ausência de qualquer um dos outros comportamentos e inclui comportamentos que não se encorajaria ou ensinaria a criança a fazer.

A criança pode exibir os comportamentos acima referidos na direcção de ou com os pares, adultos, objectos (brinquedos, materiais) e “self” (roupa ou partes do corpo).

Os adultos têm ao seu dispor algumas estratégias para promover o envolvimento das crianças tendo em conta os seus comportamentos. Uma das formas é redireccionar a criança, ou seja parar o seu envolvimento actual para a levar a fazer algo diferente, ou então introduzir uma nova actividade caso não esteja envolvida. Ao desenvolver uma actividade, o adulto também pode fornecer informação ou materiais relacionados com a mesma sem solicitar uma resposta à criança, ou ainda desencadear uma resposta relacionada com a actividade. Também é possível fornecer informação à criança sem elaborar a partir da sua actividade actual, sendo esta iniciada e dirigida pelo professor e não responsiva a uma actividade iniciada pelas crianças. Outra forma de promover o envolvimento é o adulto revelar à criança que ouviu ou viu o que ela fez mas sem acrescentar nada à interacção. Por último, o elogio faz com que o adulto transmita admiração pela criança, pelo seu comportamento, e caracteriza-se por uma mudança perceptível na entoação, em relação à voz e afecto normal do professor.

5.3. Importância do Envolvimento para o Desenvolvimento

Como vimos no capítulo anterior muitos são os factores que influenciam a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, incluindo factores genéticos, o estatuto do seu sistema nervoso central, a sua saúde e características fisiológicas, bem como aspectos relacionados com as oportunidades e o risco presentes nos seus ambientes de socialização. Embora diversas orientações teóricas tenham considerado que a aprendizagem das crianças durante os primeiros anos de vida emergia prioritariamente de factores maturacionais ou era moldada pelo ambiente, a perspectiva actual é que a criança se adapta de uma forma activa às circunstâncias ambientais que a rodeiam, e desta forma aprende, ganha mestria, controlo e conhecimento acerca do mundo à sua volta (Sameroff & Fiese, 2000). Nomeadamente, segundo a perspectiva ecológica da aprendizagem e do desenvolvimento humano, o funcionamento da criança tem múltiplos determinantes e os processos que influenciam o comportamento e o

desenvolvimento estão associados aos diferentes contextos nos quais as crianças participam, bem como às relações entre esses contextos (Bronfenbrenner, 1979a, 1999). Esta visão acerca da competência da criança tem-se traduzido num reconhecimento crescente pela importância dos ambientes proximais e das experiências das crianças no processo de moldarem a sua própria aprendizagem, bem como o seu desenvolvimento (Odom & Wolery, 2003). Deste modo, as experiências diárias das crianças, as suas interacções com elementos dos seus ambientes físico e social, são consideradas oportunidades de aprendizagem (Dunst, Bruder, Trivette, Hamby, Raab, & McLean, 2001).

A literatura sobre envolvimento parte do pressuposto que o tempo passado pela criança em jogo adequado (isto é, envolvida) é uma condição necessária, senão suficiente, para que ocorra mudança desenvolvimental (McWilliam, et al., 1985) na medida em que as crianças que estão atentas ou a interagir activamente, e de forma consistente com o meio, têm mais probabilidades de participar em actividades desenvolvimentalmente adequadas com pares, adultos e materiais e de, assim, praticar capacidades já adquiridas, aperfeiçoar comportamentos emergentes e adquirir novas competências. Esta abordagem da aprendizagem e do desenvolvimento tem características que permitem enquadrá-la na perspectiva da criança-em-contexto, que tem as suas raízes no modelo de aprendizagem socialmente mediada desenvolvida por Vygotsky (1978). O termo tem sido utilizado mais recentemente para descrever e estudar contextos nos quais ocorrem interacção colaborativa, intersubjectividade, realização e aprendizagem assistidas (Tharp & Gallimore, 1988; citados por Dunst et al., 2001).

Com base nestas premissas, numerosos estudos têm realçado que o envolvimento de qualidade superior constitui um factor mediador potencialmente crítico na aprendizagem e no desenvolvimento da criança desde os primeiros anos de vida (Buysse & Bailey, 1993; McWilliam & Bailey, 1992, 1995; McWilliam et al., 1985). De facto, diversos estudos têm referido relações entre níveis mais elevados de envolvimento e mudanças no desempenho cognitivo das crianças – nomeadamente num estudo referido por de Kruif e colaboradores, o envolvimento de crianças pequenas em comportamentos sofisticados (persistente, simbólico e construtivo) tinha valor prognóstico relativamente ao seu nível de desenvolvimento global medido por uma escala formal de nível cognitivo. Características pessoais da criança, tais como idade desenvolvimental (Blasco et al., 1993; de Kruif & McWilliam, 1999; Malone, Stoneman, & Langone,

1994; Pinto et al., no prelo; Poppe, Pinto, & Bairrão, 2003; Poppe, 2003) e incapacidade (McWilliam & Bailey, 1995), têm sido relacionadas com envolvimento. No mesmo sentido, outros estudos referem que interacções complexas com objectos estavam correlacionadas com medidas estandardizadas de capacidade cognitiva em crianças de idade pré-escolar (Dunn, 1993; Howes & Stewart, 1987).

Além disso, Howes e Stewart (1987) verificaram que interacções complexas das crianças com objectos e com os seus pares estavam associadas a outras medidas de desenvolvimento cognitivo e social. Diversos estudos mostraram que os alunos que apresentavam níveis mais elevados de envolvimento obtinham melhores resultados em testes de aptidão e de aquisição académica (cf. McWilliam et al., 1985; Ridley et al., 2000). Estes dados levaram os autores a concluir que, embora o envolvimento possa não ser uma condição suficiente para que ocorra mudança desenvolvimental, na medida em que uma criança pode estar envolvida e não ter boas aquisições, é certamente uma condição necessária, visto ser difícil que uma criança aprenda uma tarefa na qual não esteve envolvida.

Um outro aspecto realçado pela pesquisa nesta área, relaciona-se com o anterior – os estudos têm mostrado que o envolvimento está associado a uma menor frequência de problemas de comportamento nas crianças, fornecendo assim oportunidades para contingências interactivas mais eficazes e positivas.

Neste sentido verificou-se que o envolvimento activo, bem como o envolvimento sofisticado das crianças, se relacionavam negativamente com a frequência de comportamentos desadequados ou de não envolvimento (de Kruif & McWilliam, 1999).

Embora numerosos estudos indiquem que a qualidade dos contextos educativos tem um impacto no desenvolvimento das crianças, sabe-se relativamente pouco sobre a relação existente entre essa qualidade e resultados desenvolvimentais mais próximos da qualidade, nomeadamente o envolvimento.

Assim, de forma a melhor compreender a complexidade das relações entre qualidade dos contextos educativos precoces e o desenvolvimento da criança, torna-se necessário compreender primeiro como é que a qualidade afecta as experiências diárias da criança nesses contextos. Raspa e colaboradores (2001) propõem um enquadramento conceptual considerando o envolvimento como mediador dos efeitos do contexto educativo noutros resultados, nomeadamente os desenvolvimentais. Nesse sentido, começam por estabelecer uma associação entre qualidade e envolvimento e colocam a hipótese que, se o envolvimento, enquanto conceito no qual a complexidade do

comportamento da criança é categorizada (McWilliam et al., 1985), estiver relacionado com a qualidade dos contextos educativos, é possível analisar mais duas relações: envolvimento/resultados desenvolvimentais e qualidade/resultados desenvolvimentais.

A relação positiva entre envolvimento e os resultados desenvolvimentais das crianças sugere, ainda, que o envolvimento individual possa constituir um indicador válido da competência das crianças. De facto, os aspectos acima referidos têm implicações óbvias na área da avaliação. Ao centrar-se directamente no comportamento interactivo da criança em situações de vida diária, o envolvimento individual constitui uma medida da totalidade dos comportamentos da criança, fornecendo informação detalhada acerca de como a criança, de facto, passa o seu tempo, e acerca da qualidade das suas interacções, isto é, acerca das capacidades da criança para se adaptar ao meio imediato, bem como da adequação das exigências desse meio às características da criança (Blasco et al., 1993; Dunst & McWilliam, 1988; McWilliam & Bailey, 1992, 1995; McWilliam et al., 1985; Raspa et al., 2001).

Como vimos, a complexidade das interacções da criança com objectos e com pares durante actividades de jogo tem sido referida como um factor prognóstico de outras medidas de competência cognitiva e social. Existe uma importante analogia destes conceitos com a teoria piagetiana, na medida em que concebe um aumento progressivo na complexidade do pensamento e do raciocínio das crianças subjacente ao aumento da competência da criança a nível do jogo cognitivo e social (Siegler, 1991; citado por Kontos & Keyes, 1999). Assim, comportamentos de interacção da criança que revelam ligações com aumentos na aprendizagem e no desenvolvimento têm sido frequentemente utilizados como variáveis dependentes, ou como resultados desenvolvimentais em estudos sobre os ambientes educativos precoces, na medida em que tanto dados teóricos como de investigação apoiam o seu poder prognóstico relativamente ao estatuto desenvolvimental da criança. Observar as interacções das crianças durante o jogo com objectos e com pares tem sido considerada uma abordagem ecologicamente válida para avaliar o desenvolvimento das crianças, bem como um indicador preciso do nível típico (como oposto ao nível óptimo) de competência da criança.

5.4. Envolvimento de crianças com NEE em creche

O interesse em analisar como é que crianças com incapacidades passam o tempo surgiu mais recentemente, e relaciona-se com a preocupação em compreender diferenças quantitativas e qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem entre estas crianças e crianças com desenvolvimento típico, de forma a delinear objectivos de ensino adequados. Inserindo-se nesta linha de investigação, Krakow e Kopp (1983) examinaram três grupos de crianças com idades desenvolvimentais entre 12 e 24 meses – com desenvolvimento típico, com Síndrome de Down e com atraso global de desenvolvimento de etiologia desconhecida – com a finalidade de examinar a atenção prolongada (a capacidade de se manter envolvido) durante uma situação de jogo livre, o conteúdo (ou nível desenvolvimental) do comportamento de jogo e a apreciação realizada pela criança relativamente ao ambiente à sua volta, bem como a orientação para objectos/social. Embora não tivessem sido encontradas diferenças entre as crianças com Síndrome de Down e as crianças com desenvolvimento normal relativamente ao tempo que passavam envolvidas em jogo livre com brinquedos, as crianças com atraso global de desenvolvimento passavam menos tempo envolvidas com brinquedos do que as crianças dos outros dois grupos. No entanto, ambos os grupos de crianças com desenvolvimento atípico demonstravam níveis mais reduzidos de comportamentos de apreciação relativamente ao ambiente à sua volta, passavam mais tempo desocupadas e apresentavam mais comportamentos desadequados do que as crianças com desenvolvimento típico.

Este e outros estudos revelaram diferenças nos mecanismos envolvidos no desenvolvimento e aprendizagem entre crianças com diferentes estatutos desenvolvimentais, e levou a pesquisa nesta área a centrar-se fundamentalmente (a) no comportamento de atenção da criança, (b) no seu envolvimento activo, (c) na motivação para a mestria e na competência (McWilliam & Bailey, 1992). Os principais conhecimentos acerca destes aspectos contribuíram para uma reconceptualização do conceito de envolvimento, dando origem à quarta fase de estudos neste domínio e que são expostos de seguida.

5.5. Estratégias para aumentar o envolvimento

Na prática, elaborar um plano de intervenção para uma criança implica identificar as suas actividades diárias (rotinas) e compreender os seus interesses nessas actividades.

Além disso os terapeutas não podem considerar uma dimensão do modelo, sem ao mesmo tempo atender às outras dimensões. Para implementar esse plano, Roper e Dunst. (2003) apresentam sete estratégias e técnicas para promover a aprendizagem

A primeira estratégia consiste em criar o máximo de oportunidades reais de aquisição de competências comunicativas por parte da criança, atendendo aos seus interesses, em ambientes que promovam e sustentem a produção dessas competências. Tradicionalmente, as oportunidades eram geridas em termos de quantidade e tempo de sessões de terapia. A pesquisa vem agora sugerir outro tipo de abordagem.

A segunda estratégia consiste em privilegiar actividades dirigidas pela criança e centradas na criança. O uso de interesses específicos de uma criança durante actividades dirigidas pelo adulto e seguir a liderança da criança durante as actividades dirigidas pela criança garante que os resultados comunicativos sejam centrados na criança. Outra forma de garantir que as interacções continuam centradas na criança quando as intervenções são planeadas é entrevistar um dos pais sobre os interesses da criança, de forma a habilitar os próprios pais a usar as oportunidades para proporcionar uma melhor aprendizagem.

Uma outra técnica prende-se com a capacidade de resposta do adulto, ou seja responder contingentemente (prestar atenção e responder no contexto adequado) à tentativa da criança de interagir com os outros como um meio de aumentar a produção do comportamento da criança. Constitui uma característica da instrução natural que pode ser aplicada a qualquer criança em qualquer ambiente. Ajudar os pais a entender e a usar a essa capacidade pode ter um efeito significativo para a promoção da competência.

A imitação é a quarta estratégia apresentada, pois incentiva a continuação do envolvimento e também oferece múltiplas oportunidades para a prática de uma técnica de comunicação e, juntamente com a modelagem de palavras, aumenta a promoção da competência comunicativa. Esta técnica incentiva a criança ao estabelecimento de um tipo de diálogo como o adulto.

A modelagem também constitui uma técnica, e refere-se à prestação de exemplos adequados de sons, palavras ou frases alvo. A estratégia pode incluir o nível de competência actual da criança como forma de modelar o próximo nível comunicativo, mas sem a expectativa de imitação pela criança.

A sexta estratégia refere-se à solicitação mínima como um estilo de interacção não directivo, e ocorre quando um adulto usa uma frase que exige uma resposta da criança.

Por último, a participação da criança em episódios comunicativos constitui a sétima estratégia. Uma maior participação nas actividades diárias e nas actividades de interesse deve ser um objectivo fundamental de qualquer intervenção

As práticas descritas pretendem fornecer normas para a concepção e implementação de um amplo leque de intervenções. Para tal, é importante que os terapeutas considerem o seu papel evolutivo na promoção da educação natural, e devem fazê-lo reflectindo sobre suas próprias práticas e o seu impacto sobre o aumento da participação de uma criança na sua vida diária. O termo “ambientes de aprendizagem natural” não é um ambiente, um tipo de actividade, ou um terapeuta, mas sim uma combinação de todos esses que formam as melhores práticas. O modelo tridimensional para entender os ambientes de aprendizagem natural, as sete características da instrução natural e as perguntas de auto-avaliação para aperfeiçoar as práticas estabelecem as bases necessárias para a aplicação das intervenções em ambientes de aprendizagem natural no campo.

6. Classificação das Necessidades Educativas Especiais

De acordo com o tema abordado, crianças com necessidades educativas especiais são aquelas que de alguma maneira apresentam uma disfunção motora, sensorial ou mental, dificuldades de linguagem, de audição e de visão.

Para este trabalho de projecto sentimos necessidade de classificar e conceituar a população-alvo do projecto, ou seja, crianças com Síndrome de Down (SD), Paralisia Cerebral (PC), Síndrome de Noonan (SN), com ou sem distúrbios associados.

6.1. Trissomia 21

Para Nussbaum (2002), a Síndrome de Down, ou trissomia 21, é de longe o mais comum e mais bem conhecido dos distúrbios cromossômicos, e a causa genética isolada mais comum de retardo mental moderado. Cerca de 1 criança em 800 nasce com SD, e entre os nativos ou fetos de mães com 35 ou mais anos de idade a taxa de incidência é bem mais alta.

Segundo Gonçalves (2003), a SD não é uma doença e também não é contagiosa. Nada que ocorra durante a gravidez, como queda, emoções fortes ou sustos podem ser causas desta Síndrome, pois sabe-se que é um acidente genético ocorrido na divisão celular, ou seja, é uma condição genética que leva seu portador a apresentar uma série de características físicas e mentais específicas. É considerada uma das mais frequentes anomalias dos cromossomas autossómicos e representa a mais antiga causa do retardo mental.

Em 1866, Lagdon Down pela primeira vez, descreveu clinicamente a síndrome, porém sua causa permaneceu um profundo mistério por quase um século. Duas características notáveis da sua distribuição populacional chamaram a atenção: o aumento da idade materna e uma distribuição peculiar dentro das famílias – a concordância em gémeos monozigóticos, mas a quase total discordância em gémeos dizigóticos e outros membros da família. Embora desde a década de 1930 já se reconhecesse que uma anomalia cromossômica poderia explicar estas observações, nessa época ninguém estava preparado para acreditar que os seres humanos fossem de facto sujeitos a anomalias cromossómicas. Entretanto, quando as técnicas para análise detalhada dos cromossomas humanos tornou-se disponível, a SD foi uma das primeiras condições a ser examinada cromossomicamente (Snustad, 2001).

Em 1959 foi estabelecido que a maioria das crianças com SD tinha 47 cromossomas, sendo o membro extra um pequeno cromossoma que desde então foi designado cromossoma 21.

6.2. Paralisia Cerebral

De acordo com A.P.P.C. de Braga (1999) o termo Paralisia Cerebral é usado para denominar um conjunto de limitações que perturbam o modo como o cérebro controla os músculos do corpo. A palavra cerebral quer dizer que a área atingida é o cérebro (Sistema Nervoso Central - S.N.C.) e a palavra paralisia refere-se ao resultado dos danos ocorridos no S.N.C., tendo como consequências a afectação dos músculos e a coordenação motora dos portadores desta condição.

De um modo geral, podemos concluir e segundo Miller e Clark (2002), que a paralisia cerebral é uma perturbação do controlo da postura e do movimento, como consequência de uma lesão cerebral que atinge o cérebro em período de desenvolvimento. Dado que não existe possibilidade destas células se regenerarem, não é possível a cura deste tipo de lesão. Apesar disto, é necessário estimular, o mais possível, as células não afectadas, de forma a desenvolver o potencial da criança.

Este tipo de lesões não são idênticas em todos os casos, algumas podem ser mais ligeiras, sendo quase imperceptíveis, mas outras podem ser graves, existindo a impossibilidade de andar e falar, sendo a criança totalmente dependente nas actividades da vida diária. Dependendo da localização das lesões e áreas do cérebro afectadas, podem surgir casos variados.

Segundo Miller (2002), a incidência de casos existentes na população de países industrializados é de 2 em cada 1000 partos.

Os vários tipos de paralisia cerebral assentam, fundamentalmente, nos seguintes critérios: tipo (aspectos morfológicos), grau, tonicidade (distribuição de tónus muscular) e possíveis disfunções associadas.

A existência de perturbações específicas das funções cerebrais está normalmente associada a perturbações perceptivas, práticas e sensoriais.

Apesar de o défice neuromotor ser um aspecto predominante na PC, a maioria das crianças apresenta outro tipo de distúrbios do desenvolvimento que tornam a situação clínica muito mais complexa.

As funções cerebrais são múltiplas e estão inter-relacionadas, por este facto, uma lesão cerebral pode afectar uma ou várias dessas funções. Deste modo, e segundo

(Blasco, Muñoz & Suárez), citado por Bautista (1997), as disfunções motoras podem surgir acompanhadas de perturbações da linguagem e da fala, problemas de visão/audição, défice cognitivo, problemas perceptivos, epilepsia, convulsões, perturbações emocionais e de comportamento.

A PC tem repercussões sobre a área da linguagem, afectando as formas de expressão como a mímica, o gesto e as palavras, uma vez que se baseiam em movimentos finamente coordenados. Os reflexos que estão associados com a sucção, a deglutição, a mastigação e o vómito, poderão não ser suficientes ou mesmo não existir, implicando o desenvolvimento das etapas que se seguem, como o beber, o engolir, o mastigar e balbuciar, o que irá provocar no seu desenvolvimento constrangimentos ao nível da linguagem, mais especificamente, na articulação das palavras (Jiménez, 1997).

As dificuldades, na linguagem expressiva, são provocadas por espasmos dos órgãos respiratórios. Caracterizam-se por uma maior lentidão da fala, modificações na voz e, até, ausência desta. Também podem existir dificuldades na produção das palavras, pois a fala é produzida aos saltos, com pausas respiratórias inadequadas, e na ligação de frases, devido a uma respiração superficial ou arritmica. A linguagem compreensiva pode sofrer atrasos significativos derivados de perturbações auditivas, lesões das vias nervosas e falta de estimulação linguística. É frequente a falta de retro-alimentação, ou seja, como a produção verbal é pouca ou nula, a criança não se ouve e consequentemente terá acesso a um vocabulário reduzido. (Muñoz, Blasco & Suarez) citado por Bautista (1997).

6.3. Síndrome de Noonan

Este síndrome descrito, em 1963 por Jacqueline Noonan (*), caracteriza-se por estatura baixa, espaço entre os olhos aumentado, projecção anterior dos pavilhões auriculares, pescoço curto e largo, tórax côncavo e genitais pouco desenvolvidos. O cariótipo é normal. Existem outras situações com algumas das características referidas, podendo falar-se nesse caso em “*o aspecto Noonan*” ou “*o fenótipo de Noonan*”.

A causa é conhecida apenas numa minoria dos casos, mas as alterações presentes, tal como no síndrome de Turner, podem estar relacionadas com uma obstrução da circulação linfática que resulta no edema do pescoço, na projecção anterior das orelhas e nas deformidades da caixa torácica. Em 30 % dos casos a transmissão é directa de pais para filhos, compatível com uma hereditariedade autossómica dominante. Por não existir um teste laboratorial acessível e que identifique todos os casos deste

síndrome, o diagnóstico é essencialmente clínico. Uma vez que há outras situações com algumas das características do síndrome de Noonan, é fundamental um diagnóstico correcto. Nestes casos o estudo dos cromossomas pode eventualmente ajudar no seu esclarecimento.

As complicações mais graves no síndrome de Noonan envolvem o coração, olhos, ouvidos, dentes e os sistemas hematológico e músculo-esquelético. As dificuldades alimentares requerem em 24% dos doentes o recurso à alimentação por sonda nasogástrica. Apesar de alguns doentes terem atrasos motores e da linguagem, 80-90% têm uma inteligência normal e apenas 11% necessitam de apoio escolar. Problemas oculares tal como estrabismo e ambliopia ou a otite média crónica e anomalias dos ossículos do ouvido médio podem ser causa de défices audiovisuais. As irregularidades dentárias são frequentes. Nos rapazes pode haver atraso da puberdade, na maioria não sendo associada à infertilidade, salvo em situações em que o criptorquidismo não tenha corrigido. As alterações cardíacas mais frequentes são as anomalias da válvula pulmonar. A hipertensão pulmonar pode co-existir, o que justifica uma avaliação cardíaca precoce. Existem alterações da coagulação em 56% dos doentes, provavelmente secundárias a um défice de um factor de coagulação. Pode também ocorrer edema dos membros inferiores por obstrução linfática. A inflamação auto-imune da tiróide e as anomalias renais são frequentes e um outro achado ocasional é o aumento das dimensões do fígado e baço sem causa aparente. Os tumores são raros, assim como as complicações neurológicas.

CAPÍTULO II

Trabalho de Projecto

Introdução

Neste segundo capítulo, Trabalho de Projecto, iremos descrever os objectivos do nosso projecto, bem como as opções que tomámos em termos metodológicos, os procedimentos, nomeadamente, a nível da selecção da população-alvo (crianças de três salas de creche, existentes na instituição), da recolha e da análise dos dados.

Perante a problemática que nos propusemos desenvolver tentamos dar resposta à nossa pergunta de partida, objectivo final deste projecto: “Como melhorar o envolvimento de crianças com e sem NEE, nas rotinas em creche?”.

Os resultados desta avaliação irão permitir desenvolver todo um conjunto de estratégias de intervenção, com vista a melhorar o envolvimento das crianças nas rotinas, dando corpo a um projecto de mudança das práticas dos educadores.

1. Objectivos do Trabalho de Projecto

Tendo em conta que o nosso objectivo era melhorar a qualidade do trabalho desenvolvido na creche “A Tartaruga e a Lebre”, nomeadamente no que se refere ao envolvimento das crianças, começamos por;

- Avaliar a quantidade de tempo em que a criança está envolvida com os adultos, as outras crianças e os materiais, durante as rotinas,
- Verificar a complexidade do envolvimento da criança nas rotinas,
- Identificar estratégias que promovam um maior envolvimento das crianças.

2. Procedimentos

O nosso procedimento inicial passou pela definição do tema a analisar. Especificámos o objectivo, a população-alvo e depois, considerámos a forma de recolha de informação a utilizar.

Com este fim recorreremos à Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas, para Educadores (EAERE-STARE), de R. A. McWilliam (ver “Anexo 1- Escala”), do Frank Porter Graham Child Development Center, que permite a avaliação do envolvimento de cada criança nas rotinas, durante dez minutos.

Procurámos entender melhor o contexto dos envolvimento nas rotinas estabelecidas na dinâmica institucional através dos momentos de acolhimento, brincadeiras em círculo, jogo livre/hora dos cantinhos, actividades orientadas pelo educador, lanche/almoço, higiene, exterior e ou outras rotinas extras/alternadas, assim como verificar a complexidade do envolvimento da criança nas rotinas.

Inicialmente tínhamos pensado recorrer também à Escala de Avaliação das Percepções dos Educadores acerca das Rotinas e do Envolvimento da Crianças, (EAPERRE-SATIRE), de Beth T. Clingenpeel e R. A. McWilliam (2003) (ver “Anexo 2- Escala”), para avaliar a opinião das educadoras face à temática, no entanto tal foi-nos impossibilitado pela direcção, visto esta se encontrar em processo de certificação, o que implicava um volume elevado de trabalho para os educadores, que ficavam sem tempo para as entrevistas.

Depois de feita a pesquisa documental, as leituras exploratórias e revisão da literatura, iniciámos a preparação da avaliação, nomeadamente a escolha dos sujeitos alvos e a preparação dos instrumentos de recolha de dados.

No sentido de ser possível fazer recolha de dados numa instituição, foram desenvolvidas algumas formalidades inerentes à realização do estudo. Foi endereçado um ofício à APPACDM de Lisboa, (ver “Anexo 3- Pedido de Autorização para o Desenvolvimento do Projecto”) associação onde se insere a instituição em que iria decorrer o projecto, com informação sobre o âmbito, objectivos e natureza da participação das crianças, tendo em vista a viabilização do nosso projecto. Após a autorização do mesmo, entrámos em contacto com a coordenadora da instituição, no sentido de transmitirmos alguns esclarecimentos e pedirmos a sua colaboração.

Uma vez que nos propusemos fazer a observação das crianças na creche, tivemos que pedir anuência aos encarregados de educação. Para o efeito considerámos importante elaborar uma carta de apresentação, (ver “Anexo 4- Termo de Consentimento dos Pais”) que tinha como função esclarecer e pedir autorização para a recolha de dados. Na mesma, vinham expostos alguns dados do investigador, a temática estudada, bem como a garantia de anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos. Só depois de expresso o consentimento dos pais passámos a recolher dados relativos aos seus educandos.

Em todo este processo, desde a distribuição dos referidos documentos até à sua recepção, foi imprescindível o apoio da coordenadora da instituição, bem como o das educadoras responsáveis pelas salas.

Realizámos assim os primeiros contactos com a instituição, que se disponibilizou para colaborar neste processo de investigação.

2.1. Caracterização da Instituição

A Creche “A Tartaruga e a Lebre” pertencente à A.P.P.A.C.D.M. de Lisboa, fundada em 1962 com o nome de Associação Portuguesa de Pais e Amigos das Crianças Mongolóides, pela Sr.^a D. Sheila Stilwell, mãe de uma criança com Trissomia 21, e pela pedopsiquiatra Dr.^a Alice de Mello Tavares, que é actualmente conhecida pela Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental de Lisboa.

Entre as décadas de 70 e 90 a Associação teve uma crescente procura, aumentando assim a necessidade de dar resposta às solicitações. De duas estruturas, a Associação passou a onze, com diversas valências (Creche, Sócio-Educativo, Centro de Recursos, Formação Profissional, Actividades Ocupacionais, Emprego Protegido, Lares e Residências).

A Creche “A Tartaruga e a Lebre é uma I.P.S.S. com acordo de cooperação para a resposta social de Creche, celebrado com o Centro Distrital de Segurança Social de Lisboa em 01/01/1988, e rege-se pelo estipulado no Despacho Normativo nº 75/92 e no Guião Técnico da Direcção Geral da Acção Social de Dezembro de 1996.

A criação da creche em 1978 inicia a primeira experiência de integração de crianças com deficiência mental. Em 1992 é criada a Equipa de Integração que presta apoio a crianças com deficiência mental inseridas em ensino regular. Actualmente as crianças incluídas são apoiadas pelo Centro de Recursos, em parceria com as escolas do ensino regular.

A instituição tem como objectivo promover o desenvolvimento da criança, minimizar potenciais atrasos de desenvolvimento, melhorar o bem-estar da unidade familiar, promover a inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na família, creche e comunidade, apoiar a inclusão destas crianças em jardins de infância do ensino regular e divulgar junto da comunidade em geral, estruturas de educação e saúde em particular, informação sobre a problemática das necessidades educativas especiais, trissomia 21 e educação inclusiva.

A creche assegura a prestação dos seguintes serviços, apoio técnico de acompanhamento no plano cognitivo, físico, psíquico e social, cuidados de higiene, alimentação, assistência medicamentosa e situações de emergência, assim como serviço de limpeza e manutenção de espaços.

A instituição realiza as actividades previstas no plano de actividades estabelecido anualmente para a valência, tendo em conta as características específicas das crianças durante os seus primeiros anos de vida e assegura a satisfação das suas necessidades físicas, afectivas e cognitivas.

A sua população é composta por crianças com idade entre os 4 meses e os 3 anos, ou 4 anos para crianças com necessidades educativas especiais.

3. População-alvo do Projecto

Tendo em conta os objectivos do projecto, houve necessidade de delimitar a população a abranger. De entre a população da instituição, considerámos que faria sentido situar o nosso estudo na creche, pelo facto de se atribuir às rotinas maior relevo nesta fase.

Definida a faixa da população a abranger, seleccionaram-se vinte e nove crianças (ver “Anexo 5 – Quadro dos Dados Gerais da População-alvo”). Um dos critérios que norteou a escolha foi a faixa etária e a facilidade de observação.

Para este estudo foram seleccionados dois grupos de população-alvo, que incluem crianças portadoras de NEE e outro grupo, de comparação, que abrangeu um conjunto de crianças sem NEE.

Participaram no estudo vinte e nove crianças sendo vinte crianças sem NEE e nove crianças com NEE

3.1. Caracterização Gerais das Crianças com NEE

Frequentam a creche sessenta e três crianças, tendo onze destas crianças Necessidades Educativas Especiais.

A Sala dos Bebés tem uma criança com Trissomia 21, nascida em Janeiro de 2009;

Na Sala dos Primeiros Passos existem duas crianças com Trissomia 21, nascidas em Dezembro de 2008 e Agosto de 2009;

A Sala dos Pequenos inclui uma criança com Síndrome de Noonan, nascida em Outubro de 2006; uma criança com Trissomia 21, nascida em Outubro de 2007; uma criança com Multideficiência, nascida em Março de 2007 e uma criança com Multiparesia, nascida em Julho de 2006;

Por fim, na Sala dos Grandes estão duas crianças com Trissomia 21, ambas nascidas em Outubro de 2006; uma criança com Paralisia Cerebral, nascida em Junho de 2006 e uma criança com Atraso no Desenvolvimento, nascida em Outubro de 2006.

A nossa amostra sem NEE compreende vinte crianças (69% do total das crianças observadas), sendo oito crianças do género masculino (40%) e 12 crianças do género feminino (60%). O grupo portador de NEE compreende 9 crianças (31 % do total das crianças observadas), sendo três do género masculino (33,3%) e seis do género feminino (66,6%). Nos dois grupos globalmente considerados, os rapazes representam 44,8% (n = 11) da nossa amostra e as raparigas 55,2% (n = 18).

3.2. Caracterização dos adultos por sala

A Sala dos Primeiros Passos é orientada por uma educadora licenciada e duas auxiliares de educação, na Sala dos Pequenos existem duas educadoras licenciadas e quatro auxiliares e na Sala dos Grandes está uma educadora licenciada, uma educadora bacharel, mas com formações em intervenção precoce e três auxiliares.

A creche conta ainda com: uma educadora de apoios educativos, uma terapeuta ocupacional e uma psicóloga, permanentes, que dão apoio a todas as salas, sempre que sejam solicitadas; duas enfermeiras, uma no regime da manhã e outra à tarde; uma terapeuta da fala, duas vezes por semana e uma assistente social, três vezes por semana.

4. Instrumento Utilizado

O instrumento utilizado para a avaliação dos envolvimento das crianças nas rotinas foi a **Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas para Educadores** (EAERE-STARE). Desta forma, procura-se entender melhor o contexto dos envolvimento nas rotinas estabelecidas na dinâmica institucional através dos momentos de acolhimento, hora do jogo livre, actividade orientada pelo educador, hora em círculo, higiene, almoço, sesta, lanche, exterior e saídas, onde o observador identifica a quantidade de tempo em que a criança está envolvida com o adulto, os pares e os materiais e posteriormente avalia a complexidade do envolvimento da criança.

O tempo que a criança está envolvida nas rotinas é quantificado através de uma escala numérica de (1) a (5), onde (1) é o mínimo e significa que a criança nunca está envolvida, e (5) é o máximo e indica que a criança está todo o tempo envolvida nas rotinas.

A quantidade de tempo em que a criança está envolvida nas rotinas é avaliada através de cinco níveis, (1) se a criança nunca está envolvida, (2) se está envolvida mas por pouco tempo, (3) se metade do tempo, (4) se está envolvida maior parte do tempo e por fim (5) se está todo o tempo envolvida.

A complexidade do envolvimento é medida em três níveis: simples, quando o jogo é repetitivo ou a criança olha à sua volta de vez em quando; média, quando a criança acompanha as rotinas e participa; sofisticada, quando a criança cria, faz-de-conta e persiste.

5. Condicionais e Limitações

Ao longo do trabalho de projecto tivemos a clara percepção que houve determinadas opções e práticas que não são isentas de limitações e dificuldades.

Os condicionais e limitações sentidos prendem-se com o facto de existir um único observador e com o número restrito de dias de observações, assim como, a impossibilidade de aplicar a escala (EAPERE-SATIRE). Estes dois últimos aspectos resultaram da falta de tempo, manifestada pela instituição, pelo facto de se encontrar a

desenvolver o plano de certificação de toda a instituição. Mas como o que se pretendia não era desenvolver um trabalho de investigação, mas sim desenvolver um projecto que incide na melhoria das práticas dos profissionais, considerámos possível desenvolvê-lo nas condições existentes.

CAPÍTULO III

Apresentação, Análise e Discussão de Resultados

Introdução

Neste capítulo serão tratados apresentados e analisados, os dados obtidos através do recurso aos procedimentos estatísticos.

1. Análise e Discussão de Resultados

O objectivo desta análise é verificar se existem diferenças entre os valores recolhidos das crianças sem NEE e das crianças com NEE, em cada uma das rotinas diárias no ambiente da creche, para isso utilizámos o teste t-Student para amostras independentes.

Seguem-se os resultados da análise efectuada sobre as quatro variáveis, com recurso ao SPSS, software aplicativo do tipo científico, acrónimo de *Statistical Package for the Social Sciences* (pacote estatístico para as ciências sociais): envolvimento com adultos, envolvimento entre pares, envolvimento com materiais, e complexidade do envolvimento. Cada uma destas variáveis é calculada como sendo a soma dos níveis de envolvimento em todas as actividades. O quadro referente a todas as observações encontra-se em anexo (ver “Anexo 6 - Quadro das Observações Actividades/Rotinas), assim como as tabelas de totais de nível de envolvimento por actividade (ver “Anexo 7 – Tabelas de Resumo”).

A análise estatística é efectuada em dois tempos. Num primeiro tempo, aplica-se o teste de Levene para verificar se as variâncias amostrais podem ser consideradas idênticas. Este teste é necessário pois os dados usados para o teste seguinte (t-Student) dependem do resultado do teste de Levene.

Num segundo tempo, aplica-se o teste t-Student para verificar se as médias amostrais podem ser consideradas idênticas. Serão os resultados deste teste que irão levar-nos a algumas das conclusões tiradas deste estudo.

A tabela seguinte apresenta as estatísticas apuradas relativamente ao envolvimento global.

Tabela 1 – Avaliação global dos envoltimentos e complexidade

	NEE	N	μ	σ	p (Levene)	p (t-Student)
Envolvimento com Adultos	Sem (s/) NEE	20	32,95	3,44	0,316	0,052
	Com (c/) NEE	9	29,22	6,51		
Envolvimento com Pares	s/ NEE	20	32,25	7,75	0,637	0,001
	c/ NEE	9	19,44	8,82		
Envolvimento com Materiais	s/ NEE	20	38,60	6,06	0,291	0,001
	c/ NEE	9	28,33	9,22		
Complexidade do Envolvimento	s/ NEE	20	23,00	2,03	0,097	0,000
	c/ NEE	9	11,89	3,62		

Para cada uma das quatro variáveis tratadas, são apresentadas as estatísticas para as crianças com e sem NEE (tabela 1), mais precisamente o número de crianças da amostra (N), a média da variável para o respectivo grupo (μ), o desvio padrão (σ), o valor p do respectivo teste de Levene, e o valor p do respectivo teste t-Student.

Assim, para avaliação global verifica-se que à excepção do envolvimento com os adultos, em geral não se registam diferenças estatisticamente significativas ($p > 0,01$). Estas existem para os restantes tipos de envolvimento e para a complexidade do envolvimento, com as crianças sem NEE. A apresentar resultados médios que indicam estarem significativamente mais envolvidas e atingimos um grau de complexidade mais elevado.

Estes últimos dados apenas nos dão conclusões gerais acerca do comportamento das crianças nestas quatro situações. Em qualquer um dos casos, é útil uma análise ao nível de cada actividade, pois esta trará mais elementos para esta interpretação. As tabelas que se seguem são os resultados dos testes efectuados para cada uma das actividades analisadas. Os resultados são apresentados em quatro tabelas, correspondendo aos quatro tipos de envolvimento descritos.

Tabela 2 – Envolvimento com adultos por actividade

	NEE	N	μ	σ	p (Levene)	P (t-Student)
Acolhimento	s/ NEE	20	3,10	0,79	0,035	0,052
	c/ NEE	9	2,33	1,22		
Hora do jogo livre	s/ NEE	20	2,70	0,57	0,036	0,391
	c/ NEE	9	2,44	1,01		
Actividade orientada pelo educador	s/ NEE	20	3,30	0,66	0,006	0,924 (1)
	c/ NEE	9	3,33	1,22		
Hora em círculo	s/ NEE	20	3,75	0,85	0,307	0,000
	c/ NEE	9	2,22	0,67		
Higiene	s/ NEE	20	4,55	0,69	0,048	0,104
	c/ NEE	9	3,89	1,45		
Almoço	s/ NEE	20	3,95	1,23	0,752	0,735
	c/ NEE	9	3,78	1,30		
Sesta	s/ NEE	20	3,80	1,36	0,929	0,969
	c/ NEE	9	3,78	1,48		

Lanche	s/ NEE	20	3,60	0,99	0,260	0,222
	c/ NEE	9	3,11	0,93		
Exterior	s/ NEE	20	2,15	0,59	0,007	0,818
	c/ NEE	9	2,22	1,09		
						(2)
Saída	s/ NEE	20	2,05	0,39	0,028	-0,803
	c/ NEE	9	2,11	0,93		

Na análise do envolvimento com adultos por actividade (tabela 2), verifica-se que apenas na hora do círculo se encontra uma diferença estatisticamente significativa entre as crianças com e sem NEE, com as crianças sem NEE a apresentarem um valor médio mais elevado de envolvimento com o adulto. Ou seja, verifica-se que na hora do círculo, o educador interage mais com as crianças sem NEE do que com as crianças com NEE.

A não existência de diferenças estatisticamente significativa nas restantes actividades poderá indicar uma preocupação dos adultos em envolver as crianças com NEE nas actividades diárias de creche.

Tabela 3 – Envolvimento entre pares por actividade

	NEE	N	μ	Σ	p (Levene)	p (t-Student)
Acolhimento	s/ NEE	20	3,15	0,81	0,673	0,001
	c/ NEE	9	1,89	0,93		
Hora do jogo livre	s/ NEE	20	2,95	0,94	0,479	0,009
	c/ NEE	9	1,89	0,93		
Actividade orientada pelo educador	s/ NEE	20	3,05	0,76	0,004	0,096
	c/ NEE	9	2,33	1,50		0,205 (1)
Hora em círculo	s/ NEE	20	3,40	0,88	0,554	0,000
	c/ NEE	9	1,67	1,12		
Higiene	s/ NEE	20	3,10	1,65	0,029	0,091
	c/ NEE	9	2,00	1,32		
Almoço	s/ NEE	20	3,75	1,45	0,364	0,013
	c/ NEE	9	2,22	1,39		
Sesta	s/ NEE	20	3,45	1,47	0,843	0,054
	c/ NEE	9	2,22	1,64		
Lanche	s/ NEE	20	3,15	0,67	0,170	0,001
	c/ NEE	9	1,89	1,05		

Exterior	s/ NEE	20	2,85	0,67	0,501	0,000
	c/ NEE	9	1,56	0,73		
Saída	s/ NEE	20	3,40	0,94	0,170	0,000
	c/ NEE	9	1,78	0,67		

A análise estatística do envolvimento entre pares (tabela 3), apresenta resultados díspares. Efectivamente, os testes indicam que não existe diferença de envolvimento entre pares entre as crianças com e sem NEE na actividade orientada pelo educador, higiene, almoço e sesta.

Pelo contrário, verifica-se que essa diferença é significativa nas actividades de acolhimento, hora em círculo, lanche, exterior e saída. Em todas estas últimas actividades, as crianças com NEE apresentam sempre um nível de envolvimento inferior às restantes, ou seja tendem a envolver-se menos com os pares do que as crianças sem NEE.

A hora de jogo livre é uma actividade à parte pois é a única cujo resultado do teste varia consoante o nível de significância escolhido. Nesta última actividade, apenas se considera que existe uma diferença significativa nas amostras se considerarmos um nível de significância mais alto (0,01), pois se diminuirmos esse valor para 0,001, deixa-se de rejeitar a hipótese nula.

Tabela 4 – Envolvimento com materiais por actividade

	NEE	N	μ	σ	p (Levene)	p (t-Student)
Acolhimento	s/NEE	20	3,65	0,93	0,267	0,090
	c/ NEE	9	2,89	1,36		
Hora do jogo livre	s/ NEE	20	4,00	0,79	0,521	0,007
	c/ NEE	9	3,00	1,00		
Actividade orientada pelo educador	s/ NEE	20	3,95	0,89	0,000	0,071 (1)
	c/ NEE	9	2,67	1,80		
Hora em círculo	s/ NEE	20	3,75	0,64	0,005	0,000 0,008 (2)
	c/ NEE	9	2,33	1,22		
Higiene	s/ NEE	20	3,20	1,54	0,146	0,297
	c/ NEE	9	2,56	1,42		
Almoço	s/ NEE	20	4,25	0,79	0,489	0,017
	c/ NEE	9	3,33	1,12		

Sesta	s/ NEE	20	4,15	1,18	0,021	0,010
	c/ NEE	9	2,56	1,88		
Lanche	s/ NEE	20	3,60	0,99	0,055	0,135
	c/ NEE	9	2,89	1,45		
Exterior	s/ NEE	20	3,85	0,81	0,016	0,221
	c/ NEE	9	3,33	1,41		
Saída	s/ NEE	20	4,20	0,89	0,141	0,003
	c/ NEE	9	2,78	1,39		

Relativamente ao envolvimento das crianças com os materiais (tabela 4), verifica-se que em seis das dez actividades analisadas, a diferença do envolvimento de crianças com e sem NEE não é significativa. Essas actividades são: acolhimento, actividade orientada pelo educador, higiene, almoço, lanche, exterior.

Apenas uma actividade, a hora em círculo, indica que as crianças com NEE se envolvem com materiais significativamente menos do que as crianças sem NEE.

As restantes três actividades, a saber a hora do jogo livre, a sesta e a saída, vêm o seu resultado variar conforme o nível de significância. Nestas três actividades, se considerarmos o nível de significância de 0,01, então considera-se que existe diferença no envolvimento; com o nível de significância em 0,001, deixa-se de verificar essa diferença.

Tabela 5 – Complexidade do envolvimento por actividade

	NEE	N	μ	σ	p (Levene)	p (t-Student)
Acolhimento	s/ NEE	20	2,10	0,45	0,585	0,000
	c/ NEE	9	1,11	0,33		
Hora do jogo livre	s/ NEE	20	2,70	0,47	0,378	0,000
	c/ NEE	9	1,22	0,44		
Actividade orientada pelo educador	s/ NEE	20	2,45	0,51	0,220	0,000
	c/ NEE	9	1,33	0,50		
Hora em círculo	s/ NEE	20	2,40	0,50	0,043	0,000
	c/ NEE	9	1,22	0,44		
Higiene	s/ NEE	20	2,05	0,22	0,256	0,000
	c/ NEE	9	1,11	0,33		
Almoço	s/ NEE	20	2,45	0,51	0,000	0,000
	c/ NEE	9	1,11	0,33		

(1)

Sesta	s/ NEE	20	2,05	0,22	0,007	0,000
	c/ NEE	9	1,22	0,44		(2)
Lanche	s/ NEE	20	2,50	0,51	0,000	0,000
	c/ NEE	9	1,11	0,33		(1)
Exterior	s/ NEE	20	2,30	0,47	0,378	0,000
	c/ NEE	9	1,22	0,44		
Saída	s/ NEE	20	2,00	0,00	0,000	0,001
	c/ NEE	9	1,22	0,44		(1)

A análise da complexidade do envolvimento (tabela 5), não deixa margens para dúvidas, sendo que em todas as actividades se verifica uma diferença significativa entre as amostras. Os resultados dos testes indicam claramente que as crianças com NEE apresentam um nível de complexidade significativamente inferior ao que as crianças sem NEE apresentam.

O quadro seguinte apresenta estes resultados de uma forma mais simples e concisa. Trata-se do cruzamento entre as actividades e os tipos de envolvimento. É assinalada com “=” a situação em que não se verificou diferença estatisticamente significativa entre os níveis de envolvimento entre as crianças com e sem NEE. Da mesma forma, assinalam-se com “≠” todas as situações onde se verificam diferenças estatisticamente significativas. As actividades cuja interpretação varia conforme o nível de significância são assinaladas com “≠ =”, o que significa que existe diferença estatisticamente significativa quando se considera o nível de significância mais alto (0,01), e deixa-se de verificar essa diferença com o nível de significância mais baixo (0,001).

Tabela 6 – Tabela de cruzamento entre as actividades e tipos de envolvimento

	Envolvimento com adultos	Envolvimento entre pares	Envolvimento com materiais	Complexidade do envolvimento
Acolhimento	=	≠	=	≠
Jogo livre	=	≠ =	≠ =	≠
Orientada pelo educador	=	=	=	≠
Hora em círculo	≠	≠	≠	≠
Higiene	=	=	=	≠

Almoço	=	=	=	≠
Sesta	=	=	≠	≠
Lanche	=	≠	=	≠
Exterior	=	≠	=	≠
Saída	=	≠	≠	≠
Total	=	≠	≠	≠

Síntese

Na prática, o objectivo é tentar reduzir o número de situações em que existe diferença no envolvimento de crianças com e sem NEE e melhorar esse mesmo envolvimento.

Avaliando os três tipos de envolvimento: com adultos, pares e materiais, no conjunto das actividades, verifica-se que aquelas em que é mais constante a existência de diferenças significativas são: a “hora do círculo” (diferente nos três tipos de envolvimento); o “jogo livre” (diferente em dois tipos de envolvimento); a “saída” (diferente em dois tipos de envolvimento). Serão, portanto, estas as actividades às quais se deverá dar prioridade para uma mudança das práticas.

Com diferenças significativas em apenas um tipo de envolvimento temos: o “acolhimento”, o “lanche”, o “exterior” (no envolvimento entre pares), e a “sesta” (no envolvimento com materiais). Apesar de não ser tão prioritário como nos casos referidos anteriormente, dever-se-á igualmente desenvolver estratégias para melhorar o envolvimento das crianças com NEE com os seus pares principalmente nas três primeiras actividades referidas.

As restantes actividades não apresentam diferenças estatisticamente significativas, pelo que não necessitam de uma intervenção de mudança de prática, no entanto, é importante que as estratégias já implementadas para conseguir este resultado se mantenham, e não sejam prejudicadas pelas intervenções nas outras actividades.

Analisando a tabela 6 por tipo de envolvimento, transversalmente a todas as actividades, salientamos duas situações opostas. Por um lado, é no envolvimento com os adultos que se verificam menos diferenças entre crianças com e sem NEE (apenas na hora em círculo). Pensamos que tal se deve ao facto de haver sempre nas salas um grande suporte de recursos humanos (educadores, auxiliares, terapeutas, etc).

Por outro lado, e como já foi referido na apresentação da tabela 5, a complexidade do envolvimento deve constituir uma prioridade no desenvolvimento de estratégias para

melhorar o envolvimento geral das crianças com NEE. Pois, em todas as actividades se verifica que estas crianças se envolvem de uma forma mais simples do que as restantes (jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta, etc). São vários os factores que podem justificar este resultado: concentração/atenção, mobilidade, comunicação, autonomia, etc.

CAPÍTULO IV

Projecto de Intervenção

Introdução

Este capítulo pretende, de uma forma geral, apresentar as estratégias de intervenção nesta etapa a trilhar.

A pertinência da realização de um trabalho de projecto incide no propósito principal de atender à percepção do que poderá ser visto e sentido como um problema, numa comunidade específica, com o objectivo de propor uma estratégia de mudança.

1. Projecto de Intervenção/Estratégias

Dadas as dificuldades das crianças com NEE, e segundo o que apuramos, mediante o enquadramento teórico e a apresentação de resultados, é importante que estas vivenciem situações idênticas realizadas em diferentes contextos, porque aprendem melhor através da repetição, mesmo que seja com ajuda total.

Consideramos que devemos ser flexíveis e as estratégias a utilizar devem ser seleccionadas de modo a permitir uma resposta adequada às especificidades de cada criança, promovendo a sua participação e envolvimento. As competências a desenvolver devem ser de carácter funcional, sendo importante a sua repetição em diferentes ambientes para facilitar a aprendizagem. Estas competências desenvolver-se-ão de forma gradual.

É fundamental que todas os intervenientes no processo e, segundo Amaral e colaboradores (2004), descubram a melhor forma de:

- Proporcionar à criança experiências significativas, organizadas e diversificadas.
- Garantir que a informação fornecida e as competências a desenvolver sejam úteis e cooperem para aumentar a sua autonomia na vida adulta.
- Afiançar a generalização de aprendizagens realizadas a todas as situações significativas.
- Difundir informação usando formas de comunicação que respondam às necessidades individuais de cada um.

De acordo com o que nos foi dado observar relativamente aos três tipos de envolvimento (com adultos, pares e materiais) bem como à complexidade desse mesmo envolvimento, considerámos importante actuar a diferentes níveis:

- no envolvimento com adultos achámos importante chamar a atenção em particular para a “hora do círculo” trabalhando com os educadores no sentido de estes estarem mais atentos às crianças com NEE e procurarem envolvê-los activamente com os pares e os materiais, atendendo às actividades e às suas capacidades;
- no envolvimento no “jogo livre”;
- no envolvimento na “saída”;
- no “acolhimento”, “lanche” e “exterior” alertámos os educadores para a necessidade de funcionarem como facilitadores procurando o envolvimento das crianças com NEE com os seus pares;

- finalmente no conjunto das actividades considerámos fundamental trabalhar com os educadores, alertando-os para o nível de complexidade baixo de envolvimento das crianças com NEE e passando-lhes estratégias que permitissem elevá-lo para níveis mais elevados de complexidade.

Considerando isto, e centrando o projecto numa perspectiva mais ecológica e funcional entendemos ser importante centrá-lo em actividades naturais, através das rotinas diárias. Uma vez que as acções da vida real constituem uma óptima oportunidade para tornar as aprendizagens destas crianças mais significativas.

Para Amaral e colaboradores (2004), existem aspectos importantes a ter em conta e que facilitam a organização das actividades, uma vez que muitas destas crianças necessitam de ser encorajadas a participar numa determinada rotina/actividade:

- Construir rotinas de apoio de modo a que os colegas possam colaborar e participar na adaptação da criança às actividades da sala.

- Realizar rotinas/actividades agradáveis e compensadoras.

- Antever e informar a criança sobre tudo o que irá acontecer.

- Definir tarefas dentro da actividade.

- Esclarecer de forma clara o início e o fim de cada rotina/actividade.

- Encorajar a participação e iniciativa da criança.

- Estabelecer uma quantidade de tempo médio para a rotina/actividade.

- Desenvolver a consciência dos pares: ensinar/estimular a criança, através de actividades/jogos, a aproximar-se e a tocar nos outros; construir rotinas de apoio de modo a que os pares possam colaborar e participar na adaptação da criança com NEE às actividades e explorar materiais em conjunto.

- Organizar o ambiente de trabalho: dar oportunidade à criança de experimentar várias situações onde esta tenha controlo sobre o ambiente que o rodeia, proporcionar áreas com segurança para a aprendizagem e para brincadeira e proporcionar actividades que facilitem o alargamento de experiências, em diferentes ambientes da sala, por exemplo a área da casinha, dos jogos, dos livros...

Cabe ao educador desenvolver estratégias para proporcionar um ambiente de aprendizagem estruturado, ou seja:

- Ajudar a criança a compreender a rotina/actividade, movimentando-a e deixando-a experimentar materiais e acções.

- Criar ambiente controlado e pouco confuso, que encoraje a criança a explorar activamente.

- Conhecer as condições óptimas para a criança aprender, assim como as estratégias que esta utiliza para explorar o seu ambiente.
- Identificar pontos de referência e de linhas de demarcação da rotina/actividade.
- Arrumar os materiais e objectos em locais próprios, desenvolvendo a orientação e a consistência ambiental.
- Auxiliar a criança a localizar materiais significativos usando pontos de referência e pistas.
- Encorajar a criança a participar activamente, de forma parcial, ou seja, dar a possibilidade da criança realizar alguns passos da rotina/actividade, com ou sem ajuda, na ausência de capacidade de realização da mesma.
- Fazer com que a criança sinta que os materiais integram a rotina/actividade.
- Permitir que a criança experimente todos os momentos da rotina/actividade.
- Integrar as crianças no exterior, proporcionando actividades que facilitem o alargamento de experiências.
- Usar um sistema de comunicação eficiente que ajude a fornecer informação à criança.

Uma comunicação eficiente é a base para o desenvolvimento da criança assim como a aprendizagem. É necessário desenvolver estratégias de comunicação apropriadas, para que a criança possa compreender a informação que lhe é transmitida, pois neste projecto de intervenção, a criança é o centro da intervenção.

Com a realização deste estudo, enriquecemos o nosso conhecimento acerca de um tema de extrema relevância para a nossa actividade profissional, tendo despertado o interesse e a intenção de aprofundar ainda mais esta temática. Constituiu um verdadeiro desafio pois ao realizarmos este trabalho de projecto tivemos oportunidade de reflectir sobre a informação recolhida adquirindo desta forma competências que, pensamos, irão determinar o nosso agir e consequentemente modificar a nossa prática pedagógica.

Muitas vezes os educadores têm dificuldade em perceber o que os olhos destas crianças vêem, expondo-as a exigências para as quais não estão preparadas ou a currículos que não respeitam diferenças nem o ritmo de aprendizagem individual. Na maioria das vezes não existe apenas “uma” causa para justificar os problemas de aprendizagem, mas, sim, que estes são decorrentes de um conjunto de factores envolvendo não só a criança, mas todo o seu contexto, incluindo a escola, a sua família e a sua própria identidade.

Como educadores intervenientes em todo este projecto, apenas podemos esperar que as nossas decisões quanto a apoios e áreas de intervenção tenham sido as mais adequadas às necessidades da criança e lhe permitam viver de forma plena e feliz.

CONCLUSÃO

Conclusão

Sabemos que os primeiros anos de vida são os mais importantes e os que mais contribuem para um desenvolvimento harmonioso do ser humano. Como nos diz Strecht (2003)

“os primeiros anos de vida são os mais decisivos para a construção emocional de cada um. São os alicerces do futuro equilíbrio psicossocial. As bases em que tudo vai assentar.” (p.63)

O futuro de um indivíduo, pode muito bem ser manipulado, trabalhado por todos os intervenientes na sua vida, alterando aquilo que supostamente viria a ser. Bairrão (2005) indica que

“o curso do desenvolvimento pode ser alterado em idades precoces através de intervenções eficazes...”(p.6)

O desenvolvimento da criança é um processo contínuo de aquisições, desde os primeiros dias de vida, as acções da criança adquirem um significado próprio relativamente ao comportamento social. Confere, assim, aos pais, professores, colegas, uma importância na determinação do desenvolvimento infantil. Esse desenvolvimento é influenciado por instrumentos culturais, como a linguagem, os sinais e os símbolos, criados pelo homem para comunicar. O adulto pode ser encarado como um mediador, ou seja, numa actividade partilhada, passa estes instrumentos à criança e permite que estes sejam apreendidos. No momento em que a aprendizagem sucede, com a mediação do outro, a criança torna-se autónoma naquela aprendizagem. Desta forma o adulto desempenha um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem da criança.

A fim de compreender totalmente as relações entre a qualidade dos cuidados infantis e o desenvolvimento das crianças, é necessário começar por entender como a qualidade afecta as experiências do dia-a-dia das crianças nesse ambiente.

Verificamos que muitos foram os estudiosos que deram a sua contribuição para melhorar a qualidade da educação infantil, como Bhering e Sganderla (2002) e Zabalza (1998), que mostraram qual a importância do educar, ao lado do cuidar, na tentativa de mudar o modelo existente.

A qualidade dos cuidados infantis é essencialmente medida com base em aspectos estruturais ou contextuais do ambiente de sala, como por exemplo o ratio criança/educador ou o tamanho do grupo, mas foi demonstrado que os níveis de

participação variam com os aspectos da mudança de ambiente. Esses aspectos influenciam de facto o nível de envolvimento das crianças na sala de aula.

Quando uma criança não se envolve numa actividade, é porque essa actividade não está adequada às suas necessidades e capacidades. No nosso entender as formas de intervenção do educador, podem favorecer o envolvimento da criança ou o seu não envolvimento, na actividade proposta. Este facto deve ser considerado como um indicador de que a actividade de ensino necessita ser analisada e transformada.

O envolvimento, tem sido definido como a quantidade de tempo que as crianças despendem, activa ou atentamente, a interagir com o seu ambiente em diferentes níveis de competência (McWilliam & Bailey, 1992), e de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada (Ridley, McWilliam & Oates, 2000).

Pretendemos que as conclusões deste projecto possam contribuir com um conjunto de reflexões que permitam o desenvolvimento futuro de práticas mais adequadas na intervenção em creche chamando a atenção dos educadores para dimensões a nível do envolvimento e do seu impacto no desenvolvimento das crianças com NEE a que devem estar mais atentas. Pretendemos também chamar a atenção para algumas pistas de reflexão e estratégias na esfera da intervenção.

Afiguram-se algumas recomendações de pesquisa futura. É premente conhecer as várias formas de manifestação lúdica que as crianças com NEE apresentam e analisar as suas situações de envolvimento com adultos, pares e materiais, numa perspectiva qualitativa. Importa também compreender até que ponto a disposição da criança para o envolvimento está condicionada pela intervenção do educador. Na sequência das limitações previamente apontadas, impõem-se mais estudos com amostras maiores e mais diversificadas, e que incluam outras metodologias de recolha, tais como a Escala de Avaliação das Percepções dos Educadores acerca das Rotinas e do Envolvimento da Crianças - EAPERE (SATIRE), Beth T. Clingenpeel et R. A. McWilliam (2003), relativa às opiniões das educadoras.

A importância que o envolvimento nas rotinas tem na vida da criança, justifica a necessidade de obtermos cada vez mais conhecimentos nesta área.

Um trabalho de projecto, tal como um projecto de vida pressupõem sempre tempo para ser vivido e experimentado, ajustado e reajustado, pressupõe intervenções e interacções e outra vez mais reajustes... e com alguma “sorte”, trabalho e muita persistência, no final de todo o processo teremos resultados positivos.

Neste caso, a situação não poderia nunca ser diferente, pelo que todos os possíveis resultados ao projecto a que agora damos início, só poderão ser avaliados no final do processo educativo e esse apenas acontecerá daqui a alguns anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Ainscow, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: David Fulton Publishers.
- Ainscow, M. (2000). The next step for special education: supporting the development of inclusive practices, *British Journal of Special Education*, 27, 76-80.
- Allhusen, V.D.; Cochran, M.M. – Infant's attachment behaviours with their day care providers, Seattle, Washington: Bienal Meeting of the Society for Research in Child Development, 1991
- Almeida, M. (2006). Dislexia (artigo online). Disponível em <http://www.psicologia.com.pt>, acedido em Dezembro de 2009.
- Amaral, I.; Saramago, A. R.; Gonçalves, A.; Nunes, C. & Duarte, F. (2004). *Avaliação e intervenção em multideficiência*, Centro de Recursos para a Multideficiência. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Amaral, I.; Elmerskog, B.; Tellevik, J.; Drave, D.; Fuchs, E.; Farrelly, A.; Prain, I.; Storani, E.; Ceccarani, P. & Skalická, M. (2006). *Participação e actividade para alunos com multideficiência e deficiência visual*. IMPACT MDVI. MDVI Euronet Sócrates Comenius. Edição Bentheim. Wurzburg.
- Baptista, J. A. (1999). O sucesso de todos numa escola inclusiva. In CNE (Eds.), *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos – Seminários e colóquios* (pp.123-132). Lisboa: Porto Editora.
- Barbosa, M. C. (2006). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 236p.
- Bautista, R. (1997). (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Bertram, T. (1996). *Effective educators of young children: developing a methology for improvment*. Tese de doutorado. Coventry University.
- Bhering, E., & Sganderla, A. P. (2002). Avaliação da qualidade na educação infantil: um estudo sobre a interação adulto/ crianças. *Resumo de Comunicação Científica* apresentado na XXXII Reunião Anual de Psicologia da Sociedade Brasileira de psicologia, Ribeirão Preto.
- Brennan, W. K. (1988). *El currículo para niños com necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cataldo, C. Z. (1989) *Infant Day Care, maligned or malignant?*. American Psychologist, nº44, p. 266-273.
- César, M. e Silva, S. (2002). Matemática para todos: Contributos do projecto Interação e Conhecimento para a escola inclusiva. In M. Fernandes e al. (Ed.), *O particular e o global no virar do milénio: Cruzar saberes em educação – Actas do 5.º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Lisboa: Ed.Colibri/SPCE, pp. 157-168.
- Correia, L. M. (1993). *O psicólogo escolar e a educação especial*. Jornal de Psicologia, 11, 5-7.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Colecção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada? In D. A. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp.123-142). Lisboa: Porto Editora.
- Correia, L., Serrano, A. (1998). *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce: Das práticas Centradas na Criança às Práticas Centradas na Família*; Colecção Educação Especial; Porto Editora; Porto.

- Cortesão, L. (2001). Acerca da ambiguidade das práticas multiculturais: Necessidades de vigilância; crítica hoje e amanhã. In D. A. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 49-59). Lisboa: Porto Editora.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem – Fundamentos*. Porto: Porto Editora.
- Dias, J. C. (1997). Intervenção Precoce: uma acção preventiva. *Revista Integrar*, 12, 11-13.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Trad. Dayse Batista. – Porto Alegre: editora Artes Médicas Sul Ltda, Cap.8, p. 145-158.
- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora. A Educação de Crianças com NEE - Dislexia - Elaborado por: Cátia Fonseca, Eva Torres, Liliana Sacramento, Maria da Conceição, Nuno Fonseca, Rita Lemos. Página 21
- González-Mena, J. ; Eyer, D.W. (1989) *Infants, toddlers and caregivers*, Mountain View. Mayfield Publishing Company: California.
- Goosens, F.A; Van Ijzendoorn, M.H. – Quality of infants attachments to Professional caregivers relation to infant-parent attachment and day-care characteristics, *Child Development*, nº61, 1990, p.832-837
- Harms, T., Clifford, R. M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale Revised*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T. (1990). *The assessment of quality in child care settings; Encontro sobre educação pré-escolar*. Fundação Calouste Gulbenkian: Lisboa.
- Hegarty, S. (2001). O apoio centrado na escola: Novas oportunidades e novos desafios. In D. A. Rodrigues (Ed.), *Educação e diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva* (pp. 77-91). Lisboa: Porto Editora.
- Hegarty, S. e Alur, M. (2002). *Education and children with special needs: From segregation to inclusion*. London: Sage.
- Howes, C.; Roding, C.; Galluzzo, D.C.; Myers, L. – Attachment and child care: relationships with mother and caregiver, Infant day-care: the current debate, Ablex Publishing Corporation Norwood, New Jersey, 1990
- Howes, C.; Hamilton, C.E. – Children's relationships with caregivers: mothers and child care teachers, *Child Development*, nº63, 1992, p.859-866
- Jesus, S. N. e Martins, M. H. (2000). *Escola inclusiva e apoios educativos*. Lisboa: Edições Asa.
- Karagiannis, A., Stainback, W. e Stainback, S. (1999). Visão geral da história da inclusão. in S. Stainback e W. Stainback (1999). *Inclusão: Um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Katz, L. (1995). *Talks with teachers of young children*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Kauffman, J. M. (1989). *The regular education initiative as Reagan-Bush education of the hard-to-teach*. Charlottesville, VA: University of Virginia, Curry School of Education.
- Kruif, R. E. L., McWilliam, R. A., Ridley, S. M., & Wakely, M. B. (2000). Classification of teachers' interaction behaviors in early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 247-268.
- Laevers, F. (1996). *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood education*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- Mantoan, M. T. E. (1997). *Ser ou estar, eis a questão: explicando o deficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA.
- Mantoan, M. T. E. (1997a). *A integração da pessoa com deficiência*. São Paulo: Memmon.

- Marchasi, A., e Martin, E. (1990). Del language del transtorno a las necesidades educativas especiales. In A. Marchansi, C. Coll e J. Palácios (Eds.), *Desarrollo Psicológico e Educación III. Necesidades Educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Editorial Alianza.
- McWilliam, R. A., & Bailey, D. B. (1992). Promoting engagement and mastery. In D. B. Bailey & M. Wolery (Eds.), *Teaching infants and preschoolers with disabilities* (pp. 229-255). Columbus, OH: Merrill.
- McWilliam, R. A., (1998a). *Engagement Check II*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- McWilliam, R. A., Scarborough, A. A., Bagby, J. H., & Sweeney, A. L. (1998). *Teaching Styles Rating Scale*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Melro, J. (1999). *Escola inclusiva: Uma análise reflexiva feita em torno de um projecto de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular*. (documento policopiado) Lisboa: Faculdade de Ciência da Universidade de Lisboa.
- Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: contextos sociais*. São Paulo: Artmed.
- Nicole Roper, MA; Carl J. Dunst, PhD (2003). *Communication Intervention in Natural Learning Environments. Guidelines for Practice*. (Infants and Young Children Vol. 16, No.3, pp.215-226). Lippincott Williams & Wilkins, Inc.
- Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades Educativas Especiais na Sala de Aula – Um guia para professores*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1996). Necessidades especiais de educação: da exclusão à inclusão na escola comum. *Inovação*, 9 (9), 128-139.
- Nunes, R. S. (1991). A integração escolar. In *IV Encontro Nacional de Educação Especial – Comunicações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Nunes, C. (2008). *Alunos com multideficiência e com surdocegueira congénita – organização da resposta educativa*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Papalia, D.; Olds, S. ; Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill.(trad.)
- Pascal, C., & Bertram, T. (1996). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias: nove estudos de casos*. Lisboa: Porto Editora.
- Piaget, J. (1946). *Le développement de la notion de temps chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pimentel, J.S. (1997). *Um bebé diferente. Da Individualidade da Interação à Especificidade da Intervenção*. Lisboa: Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- Porter, G. (1997). Organização das escolas: conseguir o acesso e qualidade através da inclusão. In *Caminhos para a escola inclusiva*. Lisboa: IIE.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. 1ª Edição; Porto: Porto Editora.
- Post, J. ; Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em Infantários. Cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quintas, J. M. D. (2000). Inclusão: Ser igual na diferença. *Educação Especial*, p.17-20.
- Raspa, M.J.; Mc William, R.A. e Ridley, S. M. (2001). *Child Care Quality and Children's Engagement*”, publicado na revista *Early Education & Development*, vol. 12, nr 2.
- Relatório da Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Educativas Especiais* Com a contribuição da EURYDICE A Rede de Informação sobre Educação na Europa http://www.childcrt.org/pdf/zfandir_02.pdf.

- Rizzo, G. (1999). *Creche: Organização, currículo, montagem e funcionamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Rodrigues, D. A. (2001). A educação e a diferença. In D. A. Rodrigues (Ed.). *Educação e diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Lisboa: Porto Editora.
- Rodrigues, D. A. (2003). Educação Inclusiva – As boas notícias e as más notícias. in D.A. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a Inclusão – Da Educação à Sociedade*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Ribeiro, A. e Baptista, A. (2006). *Dislexia: compreensão, avaliação, estratégias*. Coimbra: Quarteto.
- Sanches, I. R. (1996). *Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor*. Coleção Educação. Porto: Porto Editora.
- Santos, B. S. (2001). Nuestra América: reinventing a subaltern paradigm of recognition and re-distribution. *Theory, Cultures and Society*, 18 (2/3), pp. 185-217.
- Sebba, J. e Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive education: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 5-18.
- Teles, P. (2004). *Dislexia: como identificar? Como intervir?* In *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, 20, pp. 713-730.
- Unesco (1994). *Declaração de Salamanca – Sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais Acesso*. UNESCO, 1994.
- Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente* (3º ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Warnock, H. M. (1978). *Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.
- Zabalza, M. A. (1998). *Qualidade em educação infantil*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 288p.

Legislação

- Dec-Lei nº 319/1991 de 23 de Agosto
- Dec-Lei nº 281/2009 de 6 de Outubro
- Portaria nº 52/97 de 21 de Janeiro
- Despacho Conjunto nº 891/99 do DR nº 244 II Série de 19/10/99 (regulamentação da Intervenção Precoce)
- Declaracion de Salamanca Y Marco de Accion sobre Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, Espanha 7-10 Junho de 1994. ONU para a Education, la Ciencia y la Cultura e Ministério de Educacion y Ciencia España.

ANEXOS

Anexo 1

**– Escala para Avaliação do Envolvimento
nas Rotinas, para Educadores**

ANIP, FPCEUP, UA-DCE, UM-IEC: Projecto Intervenção Precoce: Práticas baseadas nas Rotinas

Escala para a Avaliação do Envolvimento nas Rotinas, para Educadores
R.A. McWilliam
Frank Porter Graham Child Development Center
Universidade da Carolina do Norte, em Chapel Hill (2000)

Nome da Criança: _____
Nome do Observador: _____
Data: __/__/____

Actividade: Chegada	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade *	Simples		Média		Sofisticada

* **Simples:** Jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média:** Acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada:** Cria, faz-de-conta, persiste.

Actividade: Hora das Brincadeiras em Circulo	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade *	Simples		Média		Sofisticada

* **Simples:** Jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média:** Acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada:** Cria, faz-de-conta, persiste.

Actividade: Jogo livre /Hora dos Cantinhos	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade *	Simples		Média		Sofisticada

Fonte: Centro de FPG para o Desenvolvimento da Criança

ANIP, FPCEUP, UA-DCE, UM-IEC: Projecto Intervenção Precoce: Práticas baseadas nas Rotinas

* **Simple:** Jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média:** Acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada:** Cria, faz-de-conta, persiste.

Actividade: Actividade Orientada pelo Educador	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade *	Simple		Média		Sofisticada

* **Simple:** Jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média:** Acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada:** Cria, faz-de-conta, persiste.

Actividade: Almoço	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade *	Simple		Média		Sofisticada

* **Simple:** Jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média:** Acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada:** Cria, faz-de-conta, persiste.

Actividade: Lanche	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade *	Simple		Média		Sofisticada

* **Simple:** Jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média:** Acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada:** Cria, faz-de-conta, persiste.

Actividade: Higiene	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5

Fonte: Centro de FPG para o Desenvolvimento da Criança

Complexidade *	Simples		Média		Sofisticada
----------------	---------	--	-------	--	-------------

* **Simples:** Jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média:** Acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada:** Cria, faz-de-conta, persiste.

Atividade: Exterior	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade *	Simples		Média		Sofisticada

* **Simples:** Jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média:** Acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada:** Cria, faz-de-conta, persiste.

Atividade: Partida	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade *	Simples		Média		Sofisticada

* **Simples:** Jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média:** Acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada:** Cria, faz-de-conta, persiste.

Atividade:	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade *	Simples		Média		Sofisticada

* **Simples:** Jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média:** Acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada:** Cria, faz-de-conta, persiste.

Atividade:	Nunca	Pouco Tempo	Metade do Tempo	Maior Parte do Tempo	Todo o Tempo
Com Adultos	1	2	3	4	5
Com Pares	1	2	3	4	5
Com os Materiais	1	2	3	4	5
Complexidade *	Simples		Média		Sofisticada

* **Simples:** Jogo repetitivo, de vez em quando olha à volta; **Média:** Acompanha as rotinas, participa; **Sofisticada:** Cria, faz-de-conta, persiste.

Anexo 2

– Escala de Avaliação das
Percepções dos Educadores acerca das Rotinas
e do Envolvimento de Crianças

ANIP, FPCEUP, UA-DCE, UM-IEC: Projecto Intervenção Precoce: Práticas baseadas nas Rotinas

Escala de Avaliação das Percepções dos Educadores acerca das Rotinas e do Envolvimento da Crianças - EAPERE (SATIRE)

Beth T. Clingenpeel et R. A. McWilliam (2003)

center for Child Development

Vanderbilt University Medical Center

Nome da Criança: _____ **Idade:** _____

Educador: _____

1	2	3	4	5
Ajuste Pobre		Ajuste Médio		Ajuste Excelente

Actividade: Chegada / Acolhimento

Observações:

- Por favor, descreva a forma como as crianças entram na sua sala.
- Que expectativas têm em relação à forma como as crianças chegam à sala?
- O que faz a criança _____ durante o momento de chegada à sala?
- Quanto tempo dura o acolhimento?
- A criança é capaz de agir de forma independente durante este momento?
- O que estão as outras crianças a fazer quando a criança chega?
- Que tipo de interações existem (entre si e a criança; entre outros)?
- Há oportunidade para conversar com a família?
- O acolhimento é um momento bom (não stressante) na sua sala?

Ajuste ____

Actividade: Jogo Livre

- O que faz a criança _____ durante o jogo livre?
- Envolve-se preferencialmente em actividades com objectos ou em interações com crianças ou adultos?
- Quando tem oportunidade de escolher, que jogos são escolhidos ou procurados pela criança?
- Brinca de maneira independente, ou procura a orientação e/ou atenção do adulto?
- Como caracteriza as relações da criança com as outras crianças durante o jogo livre
- A criança toma iniciativas ou segue a liderança/orientação de outros?
- Por favor, descreva as suas competências no brincar (por exemplo: sabe aguardar a sua vez ou alternar papéis)
- Como reagem as outras crianças às suas intervenções, durante esses momentos?
- A criança brinca com certos materiais durante um período de tempo, ou salta de uma actividade de jogo para outra?
- Como reage quando o jogo livre termina?
- Considera o momento de jogo livre como um bom momento na sua sala?

Observações:

Ajuste: ____

1	2	3	4	5
Ajuste Pobre		Ajuste Médio		Ajuste Excelente

Actividade: Refeições / Lanches

- Como decorrem as refeições / lanches com o seu grupo de crianças?
- Até que ponto a criança _____ é autónoma na alimentação?
- Onde é que as crianças costumam comer?
- Como é que a criança lhe indica o que quer e quando está satisfeita?
- A criança gosta do momento da refeição / lanche? Como sabe?
- O que é que as outras crianças estão a fazer enquanto a criança come?
- A criança come normalmente tudo o que lhe é dado?
- Come em conjunto com as outras crianças?
- Onde se senta no momento da refeição? Essa opção parece funcionar bem?
- Como decorre a limpeza ou arrumação do espaço de refeição? A criança também participa na limpeza / arrumação?
- As crianças comem a horas regulares? Habitualmente comem em conjunto?
- As refeições podem ser alturas movimentadas e confusas. Normalmente, estes momentos decorrem com tranquilidade? o que se poderá fazer para que as coisas funcionem melhor?

Ajuste: ____

Observações:

1	2	3	4	5
Ajuste Pobre		Ajuste Médio		Ajuste Excelente

Actividade: Momentos de Conversa (roda ou grande grupo)

- Como decorrem os momentos de conversa em grande grupo na sua sala?
- Quanto tempo demora este momento?
- Como caracteriza a capacidade de atenção da criança durante o momento de grande grupo?
- A criança está envolvida com materiais ou distrai-se facilmente? Que tipo de materiais são utilizados (quadros, actividades de calendário, de meteorologia)?
- Como caracteriza o envolvimento da criança nestes momentos? É um participante entusiasta?
- Como sabe que a criança está envolvida?
- Como é o seu comportamento quando está sentada?
- Tem lugares atribuídos no tapete? Se não, ao lado de quem é que ela gosta de se sentar?
- Como é o seu comportamento de escuta?
- A criança gosta dos momentos de grande grupo? De que é que gosta mais? Porque tem essa impressão?
- Por favor, descreva os comportamentos das outras crianças durante o momento de grande grupo?
- Como é que a criança lida com a espera quando, por exemplo, o adulto coloca uma questão a outras crianças?

Observações:

Ajuste: __

1	2	3	4	5
Ajuste Pobre		Ajuste Médio		Ajuste Excelente

Actividade: Actividade Estruturada

- Por favor, descreva o tipo de actividades estruturadas que acontecem na sua sala.
- As actividades costumam ser feitas em grupos pequenos ou grandes?
- O que é que a criança _____ faz durante estas actividades?
- Segue bem as instruções?
- Quando está confusa, observa os outros ou pede ajuda?
- Participa ao longo de toda a actividade?
- Onde costumam acontecer as actividades estruturadas?
- Realiza o mesmo tipo de actividades que as outras crianças?
- Como é a sua capacidade de atenção durante estas actividades?
- Observa algumas diferenças no seu envolvimento, comparando actividades estruturadas de jogo livre?
- Tem algumas preocupações?

Ajuste: __

Observações:

1	2	3	4	5
Ajuste Pobre		Ajuste Médio		Ajuste Excelente

Actividade: Sesta

- Como decorre o momento da sesta na sua sala?
- A criança costuma acalmar?
- A criança é capaz de se posicionar / deitar facilmente para a sesta?
- Como é que se acalma a si própria?
- Como é que a criança acorda?
- Consegue descansar bem, com outras crianças à volta?
- Como é que fica depois da sesta? Como é a sua disposição e depois da sesta?
- Tem alguma dificuldade nestes momentos?

Ajuste: __

Observações:

Actividade: Actividade ao ar livre

- A criança _____ gosta de actividades ao ar livre?
- Que tipo de actividades escolhe quando está ao ar livre?
- Costuma brincar sozinha ou com outras crianças?
- Normalmente, como se comportam as outras crianças quando estão ao ar livre?
- Como é que a criança explora o espaço?
- Existe algum tipo de jogos de grupo nos quais ela participa?
- A criança evidencia competências sociais de partilha?
- Há actividades que ela evita e que as outras crianças gostam?
- Como decorre o momento em que as crianças têm de fazer fila para voltar?
- Existem problemas de segurança?
- É um momento agradável? O que poderá tomar as actividades ao ar livre mais agradáveis?

Ajuste: __

Observações:

1	2	3	4	5
Ajuste Pobre		Ajuste Médio		Ajuste Excelente

Actividade: Cantinhos (cenários de brincar)

- A criança é capaz de fazer escolhas? Isso é difícil para ela?
- Na sua opinião, o que é que determina as escolhas da criança (amigos, familiaridade, preferência de actividade)?
- Que tipo de cenários podem ser escolhidos pelas crianças? Quais são os seus cenários preferidos?
- Existem alguns cenários onde a criança se recusa a participar?
- A criança movimenta-se à vontade nos e entre cenários?
- Como são as suas relações com pares nos cenários?
- A criança é procurada por outras crianças ou é excluída?
- Como é que a criança lida com os momentos de transição (ex. “agora é o momento de arrumar”)? Como decorrem os momentos de “arrumar”?
- A criança desfruta bem o seu tempo nos cenários?
- Como lida com directrizes ou regras estabelecidas?
- Como reage a sugestões de crianças para completar a actividade de uma determinada maneira? Diria que ela é flexível?
- Por favor, descreva a forma como a criança se envolve num determinado cenário? Lentamente, com necessidade de alguma incitação, ou envolve-se de imediato?
- Quais as suas preocupações?

Observações:

Ajuste: __

1	2	3	4	5
Ajuste Pobre		Ajuste Médio		Ajuste Excelente

Actividade: Higiene Pessoal

- Como decorre a ida à casa de banho?
- O que é que a criança é capaz de fazer autonomamente?
- Qual a sua disposição nestes momentos?
- Veste-se autonomamente?
- E autónoma em cuidados pessoais, como lavar a cara e as mãos?
- Como é a relação com as outras crianças nos momentos de higiene pessoal?
- Como é que a criança lhe indica que precisa de ir à casa de banho?
- Vai à casa de banho frequentemente?
- A criança adere às actividades de cuidados pessoais ou não? Se não, isso causa evitamento por parte dos seus pares?

Ajuste: __

Observações:

1	2	3	4	5
Ajuste Pobre		Ajuste Médio		Ajuste Excelente

Actividade: Contar Histórias

- O que faz a criança durante o momento de “contar histórias”?
- Senta-se com as outras crianças?
- Precisa de alguma ajuda neste momento?
- Como participa? Parece estar a compreender?
- Que tipo de materiais utiliza ao contar histórias?
- Como envolve as crianças na história? Como responde a criança?
- Como respondem as outras crianças?
- Como sabe se a criança está a escutar?
- A criança gosta do momento de ouvir histórias?
- Que tipo de comunicação ocorre no seio do grupo? A criança consegue participar?
- Considera o momento de contar histórias um momento agradável?

Ajuste: __

Actividade: Movimento / Música

- Que tipo de actividade de movimento / música acontecem na sala?
- Como é que a criança _____ participa?
- São necessárias adaptações para a criança poder participar? É independente?
- Como são os seus movimentos? Quais as suas dificuldades?
- O que fazem as crianças? Estão em grupo?
- Isto é um momento excitante para as crianças? Como é que a criança lida com muitas actividades e barulho?
- A criança consegue acompanhar a música? Qual a sua disposição neste momento? Parece-lhe estar contente?
- Por favor, descreva as suas capacidades de imitação. Aprende observando os outros?
- Depois da actividade, como é que as crianças acalmam? Como é que a criança faz a transição?
- Tem algumas preocupações?

Ajuste: __

Observações:

Observações:

1	2	3	4	5
Ajuste Pobre		Ajuste Médio		Ajuste Excelente

Actividade: Saída

- No final do dia, como decorre a saída / despedida da criança?
- Como é que a criança deixa a sala? Qual a disposição da criança neste momento?
- Qual o tipo de comunicação que ocorre?
- A criança sai ao mesmo tempo que as outras crianças?
- A criança tem alguma dificuldade em sair?
- Se presentes, como é que as outras crianças reagem à sua saída?
- A criança identifica os seus pertences?
- Tem oportunidade de falar com a família acerca da forma como decorreu ou costuma estar ocupada/o com outras coisas?
- Tem algumas preocupações em relação ao momento de saída / despedida?
- Este é um momento agradável? Existe alguma coisa que pode tornar este momento mais fácil e agradável?

Ajuste: __

Observações:

1	2	3	4	5
Ajuste Pobre		Ajuste Médio		Ajuste Excelente

Anexo 3

– Pedido de Autorização
para Desenvolvimento do projecto

Pedido de autorização para Desenvolvimento do Projecto

Pedido de autorização ao responsável pela escola escolhida para permissão para realização do estudo

Ao Presidente do Conselho Executivo _____

Exmo Senhor

Vimos por este meio informar que Ana Rita Carvalho Aguiar portadora do B.I. 12146800, aluna do curso de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, na área Cognitiva/Motora do Instituto Superior de Educação e Ciências, pretender realizar no âmbito de dissertação de Mestrado um estudo Intitulado “Como melhorar o envolvimento de crianças com e sem necessidades educativas especiais, nas rotinas”. Nesse sentido pedimos a vossa colaboração para a realização do referido estudo o qual será efectuado pela própria, na Creche “A Tartaruga e a Lebre e sendo também assegurados todos os procedimentos éticos e deontológicos, nomeadamente a confidencialidade dos dados obtidos.

Agradecendo desde já a vossa atenção para o referido pedido, despeço-me com os melhores cumprimentos.

Data

A Orientadora
(Doutora Isabel Chaves)

Anexo 4

- Termo de Consentimento dos Pais

Termo de Consentimento dos Pais

Eu, _____ autorizo meu filho _____ a participar do estudo a ser realizado pela mestrandia/investigadora do Instituto Superior de Educação e Ciências, Ana Rita Carvalho Aguiar aluna do curso de Mestrado em Necessidades Educativas Especiais, na área Cognitiva/Motora do Instituto Superior de Educação e Ciências, pretender realizar no âmbito de dissertação de Mestrado um estudo Intitulado “Como melhorar o envolvimento de crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais (NEE), nas rotinas, em Creche”.

O estudo procurará contribuir para a melhoria do envolvimento de crianças aparentemente sem problemas, assim como de crianças com necessidades educativas especiais.

Tem como objectivo avaliar a quantidade de tempo em que a criança está envolvida com os adultos, os pares e os materiais, durante as rotinas, assim como, verificar a complexidade do envolvimento da criança nas rotinas, através da recolha de dados dos comportamentos das crianças por observação dos mesmos, utilizando a “Escala para Avaliação do Envolvimento nas Rotinas, para Educadores (EAERE)” (McWilliam, 2000) e permite a descrição e compreensão interpretativa na recolha e análise dos dados dos intervenientes, tal como ocorrem espontaneamente.

A análise e apresentação dos resultados do estudo serão feita de forma a garantir a confidencialidade e anonimato dos participantes. No final do estudo os participantes poderão consultar o documento final caso estejam interessados.

Eu, _____ atendendo às condições acima descritas aceito participar no referido estudo e autorizo meu filho _____

Anexo 5

– Quadro dos Dados Gerais das Crianças

Sala	Código	Data Nascimento	NEE	Tipo
Sala dos bebés	1	06-06-2009	Sem	T21
	2	10-01-2009	Com	
	3	04-07-2009	Sem	
Sala dos primeiros passos	4	07-01-2009	Sem	T21
	5	25-12-2008	Com	
	6	30-12-2009	Com	
	7	27-12-2008	Sem	
	8	22-01-2009	Sem	
	9	12-12-2008	Sem	
Sala dos pequenos	10	22-03-2008	Sem	Noonen T21 PC
	11	28-10-2006	Com	
	12	10-04-2008	Sem	
	13	03-10-2007	Com	
	14	15-07-2006	Com	
	15	07-03-2008	Sem	
	16	10-04-2008	Sem	
	17	03-12-2007	Sem	
	18	21-11-2007	Sem	
	19	15-03-2008	Sem	
	20	31-12-2008	Sem	
Sala dos grandes	21	24-10-2006	Com	T21 AD T21 PC
	22	31-08-2007	Sem	
	23	11-04-2007	Sem	
	24	06-10-2006	Com	
	25	23-10-2006	Com	
	26	16-02-2007	Sem	
	27	21-02-2007	Sem	
	28	18-05-2007	Sem	
	29	22-05-2007	Sem	
	30	19-06-2006	Com	
	31	11-03-2007	Sem	
	32	02-03-2007	Sem	

Anexo 6

–Quadro de Observações (Actividades/Rotinas)

Actividades Rotinas	Envolvimento	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	Média	Desvio Padrão	Média c/NEE	DP c/NEE	Média s/NEE	DP s/NEE
Acolhimento	Com adultos	2	2	1	4	3	4	2	3	3	2	1	2	2	3	3	5	3	1	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	2,86	0,99	2,33	1,22	3,10	0,79
	Com pares	2	2	1	3	2	3	3	2	3	2	2	3	2	4	2	2	4	1	4	4	4	1	4	3	4	4	2	4	3	2,76	1,02	1,89	0,93	3,15	0,81
	Com materiais	2	3	3	4	3	3	2	4	3	3	1	2	4	4	4	4	4	1	5	5	5	2	4	3	4	4	4	5	4	3,41	1,12	2,89	1,36	3,65	0,93
	Complexidade	1	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	3	2	1	3	2	3	2	1	2	2	1,79	0,62	1,11	0,33	2,10	0,45
Hora do jogo livre	Com adultos	2	2	2	2	3	3	3	2	3	4	4	3	3	4	3	2	3	1	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	2,62	0,73	2,44	1,01	2,70	0,57
	Com pares	2	2	1	3	2	2	2	1	3	2	2	2	2	3	2	3	2	1	4	4	4	2	4	3	5	3	2	4	4	2,62	1,05	1,89	0,93	2,95	0,94
	Com materiais	2	4	4	5	4	4	4	3	4	3	2	4	3	4	3	4	3	1	4	4	4	3	5	4	5	5	3	5	4	3,69	0,97	3,00	1,00	4,00	0,79
	Complexidade	2	1	1	2	3	3	3	1	2	1	1	3	3	2	3	3	2	1	3	3	2	1	2	3	3	3	2	3	3	2,24	0,83	1,22	0,44	2,70	0,47
Actividade orientada pelo educador	Com adultos	3	2	2	3	3	4	3	3	3	3	4	3	4	4	2	4	3	2	3	3	4	5	4	3	4	4	5	4	2	3,31	0,85	3,33	1,22	3,30	0,66
	Com pares	2	1	1	2	2	2	4	3	3	2	3	3	4	3	3	3	3	1	3	3	4	5	4	3	4	4	1	4	2	2,83	1,07	2,33	1,50	3,05	0,76
	Com materiais	3	1	1	2	3	4	4	4	4	2	1	4	4	4	3	4	3	1	3	5	4	5	4	5	5	5	5	5	5	3,55	1,35	2,67	1,80	3,95	0,89
	Complexidade	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	3	2	2	3	2	3	1	2	3	2	2	3	3	3	3	2	3	2	2,10	0,72	1,33	0,50	2,45	0,51
Hora em círculo	Com adultos	2	2	2	3	3	4	3	3	3	2	2	4	3	4	3	5	4	1	3	4	3	2	4	5	4	4	3	5	5	3,28	1,07	2,22	0,67	3,75	0,85
	Com pares	2	1	1	2	2	2	4	3	2	2	1	4	4	3	4	4	4	1	4	4	4	1	4	4	4	3	1	4	4	2,86	1,25	1,67	1,12	3,40	0,88
	Com materiais	4	1	1	2	3	4	4	3	3	4	2	4	4	3	4	4	4	1	4	4	4	2	5	4	4	3	3	4	4	3,31	1,07	2,33	1,22	3,75	0,64
	Complexidade	2	1	1	2	3	3	2	1	2	1	1	3	3	2	2	2	2	1	3	2	2	1	3	3	2	2	2	2	3	2,03	0,73	1,22	0,44	2,40	0,50
Higiene	Com adultos	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	1	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	4,34	1,01	3,89	1,45	4,55	0,69
	Com pares	1	1	1	2	1	1	2	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	1	5	5	5	2	5	5	5	5	3	5	5	2,76	1,62	2,00	1,32	3,10	1,65
	Com materiais	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	2	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	3,00	1,51	2,56	1,42	3,20	1,54
	Complexidade	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	1	2	2	1,76	0,51	1,11	0,33	2,05	0,22
Almoço	Com adultos	5	5	5	5	4	5	3	3	3	4	5	2	2	4	3	2	2	2	5	4	3	2	5	5	5	5	5	5	5	3,90	1,23	3,78	1,30	3,95	1,23
	Com pares	5	1	2	5	1	1	3	2	3	2	1	3	3	2	2	4	3	1	5	5	4	2	5	5	5	5	5	5	5	3,28	1,58	2,22	1,39	3,75	1,45
	Com materiais	5	3	3	5	5	5	4	4	4	4	1	3	3	4	3	4	3	4	4	4	3	3	5	5	5	5	5	4	5	3,97	0,98	3,33	1,12	4,25	0,79
	Complexidade	2	1	1	2	2	2	2	1	3	1	1	3	3	2	2	3	3	1	2	2	2	1	2	3	2	3	1	3	3	2,03	0,78	1,11	0,33	2,45	0,51
Sesta	Com adultos	2	5	5	2	1	5	4	4	3	3	4	4	3	2	2	4	4	1	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	3,79	1,37	3,78	1,48	3,80	1,36
	Com pares	2	1	1	1	2	1	4	2	3	1	2	3	3	2	2	3	3	1	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	3,07	1,60	2,22	1,64	3,45	1,47
	Com materiais	5	5	1	1	5	5	4	2	3	1	1	4	3	2	3	4	4	1	5	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	3,66	1,59	2,56	1,88	4,15	1,18

	Complexidade	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	3	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1,79	0,49	1,22	0,44	2,05	0,22
Lanche	Com adultos	5	3	5	5	5	5	4	3	3	3	2	4	4	4	3	2	3	2	3	2	4	3	3	3	3	3	3	5	3	3	4,5	0,99	3,11	0,93	3,60	0,99	
	Com pares	3	3	1	3	3	2	4	2	2	2	1	3	3	3	2	3	3	1	4	4	4	2	3	4	3	3	1	4	4	2,76	0,99	1,89	1,05	3,15	0,67		
	Com materiais	3	1	1	3	2	2	4	4	3	4	1	3	3	3	3	3	3	4	5	5	4	4	4	4	4	5	3	5	5	3,38	1,18	2,89	1,45	3,60	0,99		
	Complexidade	2	1	1	2	2	2	2	1	3	1	1	3	3	2	2	3	3	1	2	2	2	1	2	3	3	3	1	3	3	2,07	0,80	1,11	0,33	2,50	0,51		
	Com adultos	2	2	1	2	2	1	2	4	3	3	2	2	2	2	2	4	2	1	2	2	3	3	2	2	2	2	1	3	2	2,17	0,76	2,22	1,09	2,15	0,59		
Exterior	Com pares	2	1	2	3	2	2	3	2	3	2	1	2	3	4	2	3	3	1	4	3	3	1	3	3	3	2	1	4	3	2,45	0,91	1,56	0,73	2,85	0,67		
	Com materiais	4	1	4	4	3	5	2	4	3	4	2	4	4	5	4	3	4	5	4	4	5	2	5	3	4	3	3	5	4	3,69	1,04	3,33	1,41	3,85	0,81		
	Complexidade	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	3	1	2	2	2	1	3	2	3	3	2	3	3	1,97	0,68	1,22	0,44	2,30	0,47		
	Com adultos	2	3	2	3	2	2	2	2	2	4	2	2	3	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2,07	0,59	2,11	0,93	2,05	0,39	
Saída	Com pares	4	2	1	3	3	3	3	2	2	2	1	4	3	3	4	2	2	1	5	3	3	2	3	4	5	3	2	5	4	2,90	1,14	1,78	0,67	3,40	0,94		
	Com materiais	4	2	2	4	5	5	4	3	2	3	1	4	3	4	4	3	3	5	5	5	5	2	5	4	5	5	2	5	5	3,76	1,24	2,78	1,39	4,20	0,89		
	Complexidade	2	1	1	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1,76	0,44	1,22	0,44	2,00	0,00	
	Com adultos	2	3	2	3	2	2	2	2	2	4	2	2	3	2	2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2,07	0,59	2,11	0,93	2,05	0,39	

Anexo 7

- Tabelas de Resumo

Tabela A - Envolvimento de Crianças com e sem NEE com Adultos

	Nunca		Pouco tempo		Metade do tempo		Maior parte		Todo o tempo		Média		Desvio Padrão	
	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE
Acolhimento	3	0	2	4	2	11	2	4	0	1	2,33	3,10	1,22	0,79
Hora do jogo livre	1	0	5	7	1	12	2	1	0	0	2,44	2,70	1,01	0,57
Actividade orientada pelo educador	0	0	3	2	2	10	2	8	2	0	3,33	3,30	1,22	0,66
Hora em círculo	1	0	5	1	3	7	0	8	0	4	2,22	3,75	0,67	0,85
Higiene	1	0	1	0	0	2	3	5	4	13	3,89	4,55	1,45	0,69
Almoço	0	0	2	4	2	3	1	3	4	10	3,78	3,95	1,30	1,23
Sesta	1	1	1	4	1	2	2	4	4	9	3,78	3,80	1,48	1,36
Lanche	0	0	2	2	5	9	1	4	1	5	3,11	3,60	0,93	0,99
Exterior	3	1	2	16	3	2	1	1	0	0	2,22	2,15	1,09	0,59
Saída	2	1	5	17	1	2	1	0	0	0	2,11	2,05	0,93	0,39

Tabela B - Envolvimento de Crianças com e sem NEE com Pares

	Nunca		Pouco tempo		Metade do tempo		Maior parte		Todo o tempo		Média		Desvio Padrão	
	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE
Acolhimento	3	0	5	5	0	7	1	8	0	0	1,89	3,15	0,93	0,81
Hora do jogo livre	3	0	5	8	0	6	1	5	0	1	1,89	2,95	0,93	0,94
Actividade orientada pelo educador	4	0	1	5	2	9	1	6	1	0	2,33	3,05	1,50	0,76
Hora em círculo	6	0	1	5	1	2	1	13	0	0	1,67	3,40	1,12	0,88
Higiene	4	3	3	8	1	1	0	0	1	8	2,00	3,10	1,32	1,65
Almoço	3	2	4	2	0	5	1	1	1	10	2,22	3,75	1,39	1,45
Sesta	4	2	3	4	0	5	0	1	2	8	2,22	3,45	1,64	1,47
Lanche	4	0	3	3	1	11	1	6	0	0	1,89	3,15	1,05	0,67
Exterior	5	0	3	6	1	11	0	3	0	0	1,56	2,85	0,73	0,67
Saída	3	0	5	3	1	9	0	5	0	3	1,78	3,40	0,67	0,94

Tabela C - Envolvimento de Crianças com e sem NEE com Materiais

	Nunca		Pouco tempo		Metade do tempo		Maior parte		Todo o tempo		Média		Desvio Padrão	
	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE
Acolhimento	2	0	1	3	3	4	2	10	1	3	2,89	3,65	1,36	0,93
Hora do jogo livre	1	0	1	1	4	3	3	11	0	5	3,00	4,00	1,00	0,79
Actividade orientada pelo educador	4	0	1	1	0	5	2	8	2	6	2,67	3,95	1,80	0,89
Hora em círculo	3	0	2	1	2	4	2	14	0	1	2,33	3,75	1,22	0,64
Higiene	1	1	6	10	0	1	0	0	2	8	2,56	3,20	1,42	1,54
Almoço	1	0	0	0	4	4	3	7	1	9	3,33	4,25	1,12	0,79
Sesta	4	1	2	1	0	3	0	4	3	11	2,56	4,15	1,88	1,18
Lanche	3	0	0	2	1	9	5	4	0	5	2,89	3,60	1,45	0,99
Exterior	1	0	2	1	1	5	3	10	2	4	3,33	3,85	1,41	0,81
Saída	1	0	4	1	2	3	0	7	2	9	2,78	4,20	1,39	0,89

Tabela D – Complexidade do Envolvimento de Crianças com e sem NEE com Pares

Complexidade do Envolvimento	Simples		Média		Sofisticada		Média		Desvio Padrão	
	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE	c/ NEE	s/ NEE
Acolhimento	8	1	1	16	0	3	1,11	2,10	0,33	0,45
Hora do jogo livre	7	0	2	6	0	14	1,22	2,70	0,44	0,47
Actividade orientada pelo educador	6	0	3	11	0	9	1,33	2,45	0,50	0,51
Hora em círculo	7	0	2	12	0	8	1,22	2,40	0,44	0,50
Higiene	8	0	1	19	0	1	1,11	2,05	0,33	0,22
Almoço	8	0	1	11	0	9	1,11	2,45	0,33	0,51
Sesta	7	0	2	19	0	1	1,22	2,05	0,44	0,22
Lanche	8	0	1	10	0	10	1,11	2,50	0,33	0,51
Exterior	7	0	2	14	0	6	1,22	2,30	0,44	0,47
Saída	7	0	2	20	0	0	1,22	2,00	0,44	0,00